NEUROPEDAGOGIA NA ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA:

ARTICULACÃO ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, (TEA), (AEE), GESTÃO ESCOLAR E PSICOLOGIA INSTITUCIONAL PARA O DESENVOLVINENTO

Mara Lúcia Nunes de Lima Oliveira
Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Silvana Nascimento de Carvalho
Gabriel Nascimento de Carvalho
Sandro Garabed Ischkanian
Sygride Nascimento de Carvalho

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO
A construção de uma nova cultura educacional inclusiva
Neurociência, diversidade e o compromisso ético com a aprendizagem

1. INTRODUÇÃO
A neuropedagogia na alfabetização inclusiva articula fundamentos da neurociência, da educação e da psicologia, compreendendo a aprendizagem como processo neurocognitivo e social. Sustenta-se no paradigma da inclusão e da neurodiversidade, promovendo práticas pedagógicas humanizadas, flexíveis e baseadas em evidências científicas. O desafio contemporâneo consiste em integrar Educação Especial, (TEA), (AEE), gestão escolar e psicologia institucional para garantir o desenvolvimento integral do estudante

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Metodologia da pesquisa para delineamento do artigo

2.2 Neuropedagogia na alfabetização inclusiva

2.3 Articulação entre Educação Especial, (TEA) e (AEE)

2.4 Compreensão neurobiológica da aprendizagem no (TEA)

2.5 Articulação entre Educação Especial e (AEE)

2.6 Gestão escolar como mediadora da cultura inclusiva

2.7 Psicologia institucional e o clima escolar

2.8 Desenvolvimento integral: cognitivo, social e emocional

2.9 Articulação entre professores, pais e (AEE)

CONCLUSÃO

A consolidação de uma pedagogia neuroinclusiva orientada ao desenvolvimento integral exige a articulação sistemática entre neuropedagogia, Educação Especial, (TEA), (AEE), gestão escolar e psicologia institucional, promovendo práticas fundamentadas em evidências científicas e no respeito à diversidade humana. Tal perspectiva fortalece a construção de ambientes educacionais acessíveis, colaborativos e emocionalmente seguros, nos quais o estudante é reconhecido em sua singularidade cognitiva, social e afetiva. Ao integrar dimensões acadêmicas e socioemocionais, essa abordagem contribui para a formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos, reafirmando o compromisso ético da escola com a equidade, a inclusão e o pleno desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

Produções científicas, documentos normativos e bases teóricas que fundamentam a articulação entre neuropedagogia, Educação Especial, TEA, AEE, gestão escolar e psicologia institucional.

NEUROPEDAGOGIA NA ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA: ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, (TEA), (AEE), GESTÃO ESCOLAR E PSICOLOGIA INSTITUCIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ESTUDANTE.

Mara Lúcia Nunes de Lima Oliveira
Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Silvana Nascimento de Carvalho
Gabriel Nascimento de Carvalho
Sandro Garabed Ischkanian
Sygride Nascimento de Carvalho

A neuropedagogia na alfabetização inclusiva constitui um campo interdisciplinar que integra conhecimentos da neurociência, da pedagogia e da psicologia com o objetivo de compreender como o estudante aprende e quais fatores interferem no desenvolvimento cognitivo, emocional e social. No contexto da Educação Especial, essa abordagem torna-se ainda mais relevante ao considerar as especificidades dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras condições do neurodesenvolvimento. A alfabetização, entendida como processo de construção da leitura e da escrita com significado, exige práticas pedagógicas flexíveis, baseadas em evidências científicas e organizadas de modo a respeitar os diferentes ritmos, estilos e necessidades de aprendizagem. A articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é fundamental nesse processo, pois este serviço complementa e suplementa a formação do estudante público-alvo da Educação Especial, oferecendo recursos, estratégias e adaptações que favorecem o acesso ao currículo comum. A atuação colaborativa entre professor regente e professor do AEE possibilita a elaboração de planos individualizados, a adaptação de materiais didáticos e o uso de tecnologias assistivas, promovendo maior autonomia e participação ativa do estudante nas atividades escolares. No caso específico do TEA, a neuropedagogia contribui ao considerar aspectos como o processamento sensorial, as funções executivas, a comunicação e a interação social. Estratégias estruturadas, uso de recursos visuais, rotinas organizadas e práticas multissensoriais favorecem a consolidação das habilidades de leitura e escrita. O desenvolvimento das competências socioemocionais deve ser integrado ao processo de alfabetização, reconhecendo que aprender envolve também pertencimento, segurança emocional e vínculos significativos. A gestão escolar desempenha papel estratégico na consolidação de uma cultura inclusiva. Cabe à equipe gestora promover formação continuada, garantir espaços de planejamento coletivo e fomentar o diálogo entre professores, famílias e profissionais de apoio. A construção de uma escola inclusiva depende de políticas institucionais que valorizem a diversidade e assegurem condições estruturais adequadas para o atendimento às necessidades educacionais específicas. A psicologia institucional, por sua vez, contribui para a mediação de conflitos, o fortalecimento das relações interpessoais e o acompanhamento dos processos subjetivos que atravessam o cotidiano escolar. Ao considerar a escola como espaço de desenvolvimento humano integral, essa perspectiva amplia o olhar para além do desempenho acadêmico, contemplando dimensões afetivas, sociais e comportamentais. A neuropedagogia na alfabetização inclusiva propõe uma atuação integrada entre Educação Especial, AEE, gestão escolar e psicologia institucional, visando ao desenvolvimento integral do estudante. Tal articulação fortalece práticas pedagógicas inclusivas, promove equidade e contribui para a formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos.

Palavras-chave: Neuropedagogia; inclusão; educação especial; desenvolvimento integral.

NEUROPEDAGOGY IN INCLUSIVE LITERACY: ARTICULATION BETWEEN SPECIAL EDUCATION, AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD), SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES (SES), SCHOOL MANAGEMENT, AND INSTITUTIONAL PSYCHOLOGY FOR THE STUDENT'S INTEGRAL DEVELOPMENT.

Mara Lúcia Nunes de Lima Oliveira
Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Silvana Nascimento de Carvalho
Gabriel Nascimento de Carvalho
Sandro Garabed Ischkanian
Sygride Nascimento de Carvalho

Neuropedagogy in inclusive literacy constitutes an interdisciplinary field that integrates knowledge from neuroscience, pedagogy, and psychology in order to understand how students learn and which factors influence their cognitive, emotional, and social development. Within the context of Special Education, this approach becomes even more relevant when considering the specificities of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) and other neurodevelopmental conditions. Literacy, understood as the meaningful construction of reading and writing skills, requires flexible pedagogical practices grounded in scientific evidence and organized to respect different learning rhythms, styles, and needs. The articulation with Atendimento Educacional Especializado (Specialized Educational Services – SES) is fundamental in this process, as this service complements and supplements the education of students who are the target population of Special Education. It provides resources, strategies, and adaptations that facilitate access to the common curriculum. Collaborative work between the classroom teacher and the SES teacher enables the development of individualized plans, the adaptation of teaching materials, and the use of assistive technologies, promoting greater autonomy and active participation of students in school activities. In the specific case of ASD, neuropedagogy contributes by considering aspects such as sensory processing, executive functions, communication, and social interaction. Structured strategies, the use of visual supports, organized routines, and multisensory practices support the consolidation of reading and writing skills. Furthermore, the development of socio-emotional competencies must be integrated into the literacy process, recognizing that learning also involves a sense of belonging, emotional security, and meaningful relationships. School management plays a strategic role in consolidating an inclusive culture. The leadership team is responsible for promoting continuing professional development, ensuring collaborative planning spaces, and fostering dialogue among teachers, families, and support professionals. Building an inclusive school depends on institutional policies that value diversity and guarantee adequate structural conditions to meet specific educational needs. Institutional psychology, in turn, contributes to conflict mediation, the strengthening of interpersonal relationships, and the monitoring of subjective processes that permeate daily school life. By viewing the school as a space for integral human development, this perspective expands the focus beyond academic performance, encompassing affective, social, and behavioral dimensions. Thus, neuropedagogy in inclusive literacy proposes an integrated approach among Special Education, SES, school management, and institutional psychology, aiming at the student's integral development. Such articulation strengthens inclusive pedagogical practices, promotes equity, and contributes to the formation of autonomous, critical, and participatory individuals.

Keywords: Neuropedagogy; inclusion; special education; integral development.

NEUROPEDAGOGÍA EN LA ALFABETIZACIÓN INCLUSIVA: ARTICULACIÓN ENTRE EDUCACIÓN ESPECIAL, TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA), ATENCIÓN EDUCATIVA ESPECIALIZADA (AEE), GESTIÓN ESCOLAR Y PSICOLOGÍA INSTITUCIONAL PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL ESTUDIANTE.

Mara Lúcia Nunes de Lima Oliveira
Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Silvana Nascimento de Carvalho
Gabriel Nascimento de Carvalho
Sandro Garabed Ischkanian
Sygride Nascimento de Carvalho

La neuropedagogía en la alfabetización inclusiva constituye un campo interdisciplinario que integra conocimientos de la neurociencia, la pedagogía y la psicología con el objetivo de comprender cómo aprende el estudiante y qué factores influyen en su desarrollo cognitivo, emocional y social. En el contexto de la Educación Especial, este enfoque adquiere mayor relevancia al considerar las particularidades de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y otras condiciones del neurodesarrollo. La alfabetización, entendida como el proceso de construcción significativa de la lectura y la escritura, exige prácticas pedagógicas flexibles, fundamentadas en evidencias científicas y organizadas para respetar los diferentes ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje. La articulación con la Atendimento Educacional Especializado (Atención Educativa Especializada – AEE) es fundamental en este proceso, ya que este servicio complementa y suplementa la formación del estudiante que forma parte del público de la Educación Especial. Proporciona recursos, estrategias y adaptaciones que favorecen el acceso al currículo común. El trabajo colaborativo entre el docente del aula regular y el docente de la AEE permite la elaboración de planes individualizados, la adaptación de materiales didácticos y el uso de tecnologías de apoyo, promoviendo mayor autonomía y participación activa del estudiante en las actividades escolares. En el caso específico del TEA, la neuropedagogía contribuye al considerar aspectos como el procesamiento sensorial, las funciones ejecutivas, la comunicación y la interacción social. Estrategias estructuradas, el uso de apoyos visuales, rutinas organizadas y prácticas multisensoriales favorecen la consolidación de las habilidades de lectura y escritura. Además, el desarrollo de competencias socioemocionales debe integrarse al proceso de alfabetización, reconociendo que aprender también implica sentido de pertenencia, seguridad emocional y vínculos significativos. La gestión escolar desempeña un papel estratégico en la consolidación de una cultura inclusiva. El equipo directivo debe promover la formación continua, garantizar espacios de planificación colaborativa y fomentar el diálogo entre docentes, familias y profesionales de apoyo. La construcción de una escuela inclusiva depende de políticas institucionales que valoren la diversidad y aseguren condiciones estructurales adecuadas para atender las necesidades educativas específicas. La psicología institucional, por su parte, contribuye a la mediación de conflictos, al fortalecimiento de las relaciones interpersonales y al acompañamiento de los procesos subjetivos que atraviesan la vida escolar cotidiana. Al considerar la escuela como un espacio de desarrollo humano integral, esta perspectiva amplía la mirada más allá del rendimiento académico, abarcando dimensiones afectivas, sociales y conductuales. Así, la neuropedagogía en la alfabetización inclusiva propone una actuación integrada entre Educación Especial, AEE, gestión escolar y psicología institucional, orientada al desarrollo integral del estudiante. Esta articulación fortalece las prácticas pedagógicas inclusivas, promueve la equidad y contribuye a la formación de sujetos autónomos, críticos y participativos.

Palabras clave: Neuropedagogía; Inclusión; Educación Especial; Desarrollo Integral.

NEUROPEDAGOGIA NA ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA: ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, (TEA), (AEE), GESTÃO ESCOLAR E PSICOLOGIA INSTITUCIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ESTUDANTE.

Mara Lúcia Nunes de Lima Oliveira
Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Silvana Nascimento de Carvalho
Gabriel Nascimento de Carvalho
Sandro Garabed Ischkanian
Sygride Nascimento de Carvalho

1. INTRODUÇÃO

A neuropedagogia na alfabetização inclusiva insere se em um campo teórico que problematiza as bases do conhecimento pedagógico e sua relação com a diferença. Amaral (1994) argumenta que pensar a deficiência exige revisão das categorias tradicionais que sustentaram práticas excludentes, deslocando o enfoque da limitação para a singularidade humana. Essa inflexão epistemológica inaugura uma leitura da alfabetização como experiência cultural mediada por processos cerebrais e relações sociais complexas.

A interlocução entre neurociência e educação amplia a compreensão sobre os mecanismos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita. Ramalho (2015) defende que a psicopedagogia articulada às descobertas neurocientíficas possibilita identificar funções executivas, memória e atenção como eixos estruturantes da aquisição simbólica. A partir dessa perspectiva, o planejamento pedagógico assume caráter investigativo e personalizado.

A consolidação da educação inclusiva demanda revisão estrutural das práticas escolares. Mantoan et al. (1997) sustentam que a integração de pessoas com deficiência requer transformação institucional profunda e compromisso coletivo com a equidade. O espaço escolar passa a ser concebido como ambiente de produção de sentidos compartilhados e não de padronização comportamental.

No âmbito jurídico, a proteção dos direitos da pessoa com autismo redefine responsabilidades educacionais. Brasil (2012) estabelece diretrizes para garantia de acesso e permanência no ensino regular, reconhecendo o estudante com TEA como sujeito de direitos educacionais específicos. Esse marco normativo fortalece a necessidade de articulação entre serviços especializados e ensino comum.

O Atendimento Educacional Especializado assume função estratégica na organização do suporte pedagógico. Prieto (2006) analisa que políticas públicas inclusivas demandam atendimento complementar que potencialize a aprendizagem sem segregação. A colaboração entre docentes configura prática que integra avaliação diagnóstica e intervenção pedagógica planejada.

A regulamentação ética da neuropsicopedagogia delimita parâmetros técnicos e profissionais. SBNPP (2016) explicita que a atuação deve fundamentar se em evidências científicas e respeito à dignidade humana. Tal orientação assegura rigor na identificação de dificuldades cognitivas e emocionais.

A avaliação clínica do autismo oferece subsídios para organização do contexto escolar. Klin et al. (2006) demonstram que identificação precoce de padrões de interação favorece intervenções pedagógicas mais ajustadas. A escola que incorpora tais evidências amplia sua capacidade de resposta às necessidades comunicativas.

A mediação social constitui elemento central da aprendizagem. Vygotsky (2001) sustenta que o desenvolvimento das funções superiores ocorre por meio da internalização de signos culturalmente compartilhados. A alfabetização inclusiva, nesse sentido, depende da qualidade das interações e da intencionalidade pedagógica.

A dimensão criativa do pensamento infantil amplia horizontes formativos. Vygotsky (2009) destaca que imaginação e criação constituem processos fundamentais para construção de significados. Estratégias pedagógicas que valorizam expressão simbólica favorecem engajamento e autoria.

A utilização de instrumentos avaliativos não verbais contribui para compreensão ampla das habilidades cognitivas. Brown e Johnsen (2006) apresentam o TONI 3 como medida independente da linguagem, permitindo análise mais equitativa de competências intelectuais. Tal recurso amplia possibilidades diagnósticas em contextos inclusivos.

A inteligência emocional integra o conjunto de competências necessárias à aprendizagem. Cabral (2023a) analisa a relação entre equilíbrio emocional e desempenho acadêmico, evidenciando que estados afetivos positivos potencializam motivação e persistência. Ambientes acolhedores fortalecem autorregulação e autoestima.

A gestão escolar voltada à diversidade exige liderança comprometida. Cabral (2022a) discute que políticas institucionais precisam incorporar tecnologias e reconhecer pluralidade cultural como valor estruturante. A organização de tempos e espaços pedagógicos influencia diretamente a efetividade inclusiva.

A integração de recursos digitais redefine metodologias educacionais. Cabral (2023b) observa que ferramentas tecnológicas favorecem personalização do ensino e ampliação do acesso ao conhecimento. Estudantes com perfis cognitivos diversos encontram nesses recursos oportunidades diferenciadas de participação.

O letramento digital amplia a noção de alfabetização contemporânea. Cabral (2022b) argumenta que novas formas de comunicação transformam práticas sociais e escolares. A escola inclusiva precisa dialogar com essas linguagens emergentes.

A aprendizagem autogerida e o design instrucional configuram estratégias inovadoras. Cabral (2023c) evidencia benefícios de propostas que estimulam autonomia e protagonismo discente. Tais abordagens dialogam com pressupostos neurocognitivos da motivação.

Neste sentido, Oliveira (2026) destaca que:

> A neuropedagogia na alfabetização inclusiva constitui um campo interdisciplinar que integra fundamentos da neurociência, da Educação Especial, do Atendimento Educacional Especializado, da gestão escolar e da psicologia institucional como dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano. A alfabetização, nessa perspectiva, ultrapassa a compreensão técnica da decodificação e da codificação da linguagem escrita, sendo entendida como processo neurocognitivo, emocional e social que demanda mediações intencionais, planejamento colaborativo e compromisso ético com a diversidade. A organização escolar precisa estruturar práticas pedagógicas que considerem ritmos, estilos de aprendizagem e singularidades, especialmente no contexto do Transtorno do Espectro Autista, assegurando intervenções fundamentadas em evidências científicas e sensibilidade pedagógica. O Atendimento Educacional Especializado deve atuar de forma complementar ao ensino comum, fortalecendo estratégias personalizadas e promovendo acessibilidade curricular sem segregação. A gestão escolar, articulada à psicologia institucional, assume papel estratégico na consolidação de uma cultura inclusiva, investindo em formação continuada, avaliação formativa e construção de ambientes acolhedores que favoreçam autonomia, pertencimento e participação ativa. Assim, a neuropedagogia orienta a transformação da escola em espaço de equidade, inovação e desenvolvimento integral, no qual ciência e humanização caminham de forma integrada (Mara Lúcia Nunes de Lima Oliveira, 2026, grifo autoral para este artigo).

A fundamentação metodológica das pesquisas educacionais requer rigor analítico. Creswell (2021) apresenta modelos qualitativos e mistos que asseguram coerência investigativa. Batista e Kumada (2021) ressaltam a importância da pesquisa bibliográfica sistematizada na consolidação teórica.

Revisões sistemáticas fortalecem credibilidade científica. Galvão e Ricarte (2019) conceituam procedimentos para produção e publicação de revisões estruturadas, enquanto Page et al. (2021) atualizam diretrizes PRISMA. Morales (2022) complementa essa discussão ao analisar aplicações metodológicas.

A pesquisa documental amplia compreensão das políticas públicas. Fávero e Centenaro (2019) problematizam potencialidades e limites dessa abordagem. Silva et al. (2009) indicam sua relevância na formação docente crítica.

A intervenção neuropsicopedagógica na educação infantil revela impactos significativos. Lima (2017) analisa sentidos dessa prática nas dificuldades de aprendizagem iniciais, enquanto Domiciano e Rosa (2017) discutem o apoio às famílias de crianças com TEA. A articulação entre escola e contexto familiar fortalece continuidade educativa.

A reflexão curricular sustenta a consolidação de uma pedagogia neuroinclusiva ao reconhecer que o currículo não é mera seleção neutra de conteúdos, mas expressão de concepções de sujeito, conhecimento e sociedade. Pacheco (2009) compreende o currículo como campo de disputas teóricas e metodológicas, no qual diferentes racionalidades pedagógicas competem pela

definição do que deve ser ensinado e de que modo deve ser aprendido. Quando a alfabetização é analisada sob a lente da neuropedagogia, torna-se evidente que a organização curricular precisa dialogar com evidências sobre funcionamento cerebral, plasticidade neural e diversidade cognitiva, evitando modelos uniformizadores que ignoram singularidades.

O debate metodológico contemporâneo amplia essa discussão ao tensionar paradigmas investigativos que sustentam as práticas educacionais. Narciso e Santana (2025) defendem renovação crítica das metodologias científicas na educação, argumentando que a complexidade dos fenômenos escolares exige abordagens mais integrativas e epistemologicamente consistentes. Tal posicionamento implica rever procedimentos avaliativos, estratégias de ensino e critérios de validação do conhecimento pedagógico, incorporando dados empíricos das neurociências sem reduzir o processo formativo a determinismos biológicos.

As contribuições de Ischkanian et al. (2022a, 2022b) evidenciam que práticas fundamentadas em achados neurocientíficos podem ressignificar o trabalho docente ao articular mediação pedagógica, compreensão dos transtornos de aprendizagem e planejamento didático intencional. Os autores demonstram que intervenções baseadas na compreensão dos processos cognitivos favorecem participação ativa, autonomia e avanço acadêmico de estudantes com necessidades específicas. Nesse contexto, o currículo deixa de ser roteiro fixo e passa a constituir instrumento flexível de promoção do desenvolvimento integral, integrando ciência, sensibilidade pedagógica e compromisso com a inclusão.

2. DESENVOLVIMENTO

A neuropedagogia na alfabetização inclusiva configura-se como campo de investigação que articula saberes da neurociência, da pedagogia e das políticas públicas educacionais, produzindo uma leitura ampliada sobre o desenvolvimento humano. Amaral (1994) problematiza a noção de diferença ao sustentar que a deficiência precisa ser compreendida como construção histórica e social, o que desloca a alfabetização do eixo normativo para uma perspectiva ética e culturalmente situada. Tal compreensão inaugura uma abordagem que reconhece a singularidade como princípio estruturante do processo educativo.

O reconhecimento das especificidades cognitivas e emocionais dos estudantes exige instrumentos teóricos capazes de interpretar a complexidade da aprendizagem. Ramalho (2015) defende que a aproximação entre psicopedagogia e neurociência possibilita mapear funções executivas, memória operacional e atenção sustentada como componentes decisivos na aquisição da linguagem escrita. A alfabetização passa a ser concebida como fenômeno que envolve redes neurais dinâmicas e contextos interativos significativos.

A identificação de dificuldades demanda procedimentos avaliativos sensíveis às múltiplas dimensões do desenvolvimento. Brown e Johnsen (2006) apresentam o TONI 3 como medida não verbal que permite examinar habilidades cognitivas sem a interferência direta da linguagem, favorecendo análises mais equitativas. Esse recurso amplia a compreensão das potencialidades de estudantes que apresentam barreiras comunicativas.

A consolidação de políticas inclusivas no Brasil redefiniu o estatuto jurídico do estudante com Transtorno do Espectro Autista. Brasil (2012) estabelece diretrizes que garantem acesso, permanência e participação em classes comuns, reconhecendo a educação como direito subjetivo inalienável. O cenário normativo impõe à escola reorganização estrutural e pedagógica comprometida com a equidade.

A discussão sobre integração escolar antecede a formulação contemporânea de inclusão. Mantoan et al. (1997) argumentam que a presença de alunos com deficiência no ensino regular exige transformação institucional profunda, e não mera adaptação superficial. A alfabetização inclusiva emerge como prática que tensiona paradigmas tradicionais de homogeneização.

O Atendimento Educacional Especializado ocupa lugar estratégico na arquitetura da escola inclusiva. Prieto (2006) analisa as políticas públicas voltadas aos estudantes com necessidades educacionais específicas e evidencia a importância do suporte complementar articulado ao currículo comum. A cooperação entre profissionais fortalece a construção de percursos formativos individualizados.

A avaliação clínica precoce contribui para delinear intervenções pedagógicas consistentes. Klin et al. (2006) descrevem indicadores comportamentais que auxiliam na identificação de risco para autismo, oferecendo subsídios para práticas educativas responsivas. O diálogo entre saúde e educação qualifica a tomada de decisão no contexto escolar.

A intervenção neuropsicopedagógica na educação infantil revela impactos significativos na constituição das bases da leitura e escrita. Lima (2017) examina sentidos atribuídos às práticas de acompanhamento especializado na pré escola e destaca a relevância da escuta qualificada. A alfabetização inicial passa a integrar dimensões afetivas e cognitivas em interação constante.

O suporte às famílias amplia a eficácia das ações escolares. Domiciano e Rosa (2017) investigam o papel do neuropsicopedagogo na orientação familiar de crianças com TEA, enfatizando a necessidade de parceria contínua. A rede de apoio fortalece a coerência entre intervenções domésticas e práticas institucionais.

A regulação emocional constitui componente essencial do engajamento acadêmico. Cabral (2023) analisa a relação entre inteligência emocional e competências educacionais, evidenciando que ambientes afetivamente seguros favorecem motivação e autorregulação. A aprendizagem adquire densidade quando emoções e cognição dialogam de maneira integrada.

A gestão escolar comprometida com diversidade cultural e tecnológica redefine a organização do trabalho pedagógico. Cabral (2022a) discute a incorporação de tecnologias como elemento estruturante de práticas inclusivas, defendendo liderança participativa. O planejamento institucional orienta a construção de uma cultura de acolhimento.

O letramento digital amplia horizontes da alfabetização contemporânea. Cabral (2022b) argumenta que novas linguagens comunicacionais transformam práticas sociais e demandam atualização curricular. A escola inclusiva reconhece que o acesso ao conhecimento envolve múltiplas plataformas e suportes.

A aprendizagem autogerida potencializa protagonismo discente. Cabral (2023a) examina o design instrucional como estratégia para estimular autonomia e responsabilidade intelectual. Estudantes neuroatípicos beneficiam-se de percursos flexíveis que respeitam seu ritmo de assimilação.

A integração de recursos digitais em contextos remotos ampliou possibilidades de participação. Cabral (2023b) destaca ferramentas tecnológicas que favorecem acessibilidade e personalização do ensino. A alfabetização passa a dialogar com ambientes híbridos e interativos.

A inteligência artificial introduz novos desafios à prática pedagógica. Cabral (2023c) explora contribuições dessa tecnologia à educação a distância, ressaltando potencial adaptativo dos sistemas inteligentes. A inovação tecnológica precisa ser mediada por critérios éticos e inclusivos.

A psicologia educativa oferece fundamentos para compreensão da moralidade e dos valores no ambiente escolar. Cabral (2023d) examina o papel do psicólogo educativo na formação ética, destacando implicações para convivência democrática. A inclusão demanda cultura institucional pautada no respeito.

As coletâneas organizadas por Cabral e Raimundo (2023) reúnem estudos que articulam tecnologia, psicologia e educação sob perspectiva interdisciplinar. A produção evidencia convergência entre inovação metodológica e compromisso social. O diálogo entre áreas fortalece a base teórica da neuropedagogia.

As investigações de Ischkanian et al. (2022a) abordam processos de ensino voltados a indivíduos com necessidades específicas, enfatizando experiências bem sucedidas de aprendizagem. O enfoque nas potencialidades rompe com narrativas deficitárias. A alfabetização inclusiva passa a ser vista como campo de possibilidades.

Outro estudo de Ischkanian et al. (2022b) analisa práticas educativas fundamentadas nas neurociências para ressignificar o trabalho docente. A formação continuada emerge como requisito para atualização conceitual. O professor assume papel de mediador sensível às diferenças.

A articulação entre robótica sustentável e educação tecnológica amplia horizontes formativos. Ischkanian, Cabral et al. (2022) demonstram que projetos interdisciplinares promovem engajamento e consciência ambiental. A aprendizagem torna-se experiência concreta e significativa.

A reflexão curricular demanda revisão crítica de teorias e métodos. Pacheco (2009) compreende o currículo como território de disputas simbólicas e epistemológicas. A alfabetização inclusiva requer reorganização dos conteúdos e das práticas avaliativas.

O debate metodológico contemporâneo amplia rigor das pesquisas educacionais. Narciso e Santana (2025) propõem novos caminhos investigativos capazes de responder às complexidades atuais. A produção científica sustenta intervenções fundamentadas.

A elaboração de projetos de pesquisa exige clareza paradigmática. Creswell (2021) apresenta abordagens qualitativas, quantitativas e mistas como estratégias complementares. O delineamento metodológico influencia a consistência das conclusões.

A análise bibliográfica sistematizada fortalece credibilidade acadêmica. Batista e Kumada (2021) discutem configurações da pesquisa bibliográfica e critérios de seleção de fontes. O rigor investigativo sustenta a construção teórica da neuropedagogia.

A revisão sistemática da literatura contribui para síntese crítica de evidências. Galvão e Ricarte (2019) definem etapas para produção e publicação de revisões consistentes. Page et al. (2021) atualizam diretrizes PRISMA, ampliando transparência metodológica.

Morales (2022) examina a metodologia PRISMA sob perspectiva analítica, ressaltando sua aplicabilidade em diferentes áreas. O uso criterioso desses protocolos fortalece legitimidade científica. A neuropedagogia beneficia-se de bases empíricas consolidadas.

A pesquisa documental constitui estratégia relevante para análise de políticas educacionais. Fávero e Centenaro (2019) destacam potencialidades e limites dessa abordagem na investigação normativa. A interpretação de documentos oficiais ilumina transformações institucionais.

Silva et al. (2009) defendem a pesquisa documental como alternativa formativa na preparação docente. A leitura crítica de registros históricos e legais amplia compreensão das práticas escolares. A formação acadêmica ganha densidade reflexiva.

Os fundamentos da psicologia histórico cultural oferecem aporte decisivo à compreensão da aprendizagem. Vygotsky (2001) sustenta que o desenvolvimento das funções superiores ocorre por meio da mediação social e da linguagem. A alfabetização inclusiva encontra respaldo nessa concepção dialógica.

A imaginação e a criação ocupam lugar central na constituição da subjetividade infantil. Vygotsky (2009) analisa o papel da atividade criadora na formação de significados culturais. A prática pedagógica que valoriza expressão simbólica amplia horizontes de participação.

A psicologia pedagógica propõe integração entre teoria e prática educacional. Vygotsky (2006) enfatiza que o ensino orientado pode impulsionar o desenvolvimento, superando limites aparentes. A neuropedagogia na alfabetização inclusiva consolida-se como projeto científico e ético voltado ao desenvolvimento integral do estudante, sustentado por articulação entre Educação Especial, TEA, AEE, gestão escolar e psicologia institucional.

2.1. METODOLOGIA DA PESQUISA PARA DELINEAMENTO DO ARTIGO

A presente investigação adota abordagem qualitativa, de natureza básica, com objetivos exploratórios e explicativos, fundamentando-se em procedimentos bibliográficos e documentais para analisar criticamente a produção científica sobre Neuropedagogia na Alfabetização Inclusiva: articulação entre Educação Especial, TEA, AEE, gestão escolar e psicologia institucional para o desenvolvimento integral do estudante. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela intenção de compreender significados, concepções e fundamentos epistemológicos que estruturam as práticas pedagógicas contemporâneas, priorizando a interpretação densa dos discursos acadêmicos em detrimento da mensuração estatística de variáveis. Creswell (2021) sustenta que pesquisas qualitativas possibilitam examinar fenômenos complexos em seus contextos naturais, favorecendo análises interpretativas consistentes e teoricamente situadas.

Quanto à natureza, o estudo caracteriza-se como pesquisa básica, uma vez que busca ampliar o corpo teórico existente e aprofundar a compreensão conceitual do campo neuropedagógico aplicado à alfabetização inclusiva. Narciso e Santana (2025) defendem que a produção científica em educação requer renovação crítica de métodos e referenciais, especialmente quando envolve articulações interdisciplinares que demandam rigor epistemológico. O delineamento exploratório permite mapear categorias emergentes e identificar lacunas na literatura, enquanto o caráter explicativo orienta a construção de relações conceituais entre neurociência, políticas inclusivas e práticas institucionais.

No que se refere aos procedimentos técnicos, optou-se pela pesquisa bibliográfica como eixo central da investigação. Batista e Kumada (2021) destacam que esse tipo de estudo exige seleção criteriosa de fontes, análise sistemática e articulação crítica entre diferentes produções acadêmicas. A bibliografia consultada compreende livros, artigos científicos, capítulos de coletâneas e documentos oficiais que tratam da inclusão escolar, do Atendimento Educacional Especializado e da interface entre neurociência e educação. Essa estratégia possibilita delinear o estado da arte e fundamentar teoricamente as análises desenvolvidas.

A investigação também incorpora procedimentos de pesquisa documental, ampliando o escopo analítico para incluir legislações, diretrizes institucionais e materiais disponibilizados em bases científicas digitais. Fávero e Centenaro (2019) ressaltam que a análise documental constitui

recurso relevante nas investigações sobre políticas educacionais, pois permite examinar normativas e discursos institucionais que orientam práticas escolares. Silva et al. (2009) acrescentam que essa modalidade investigativa contribui para a formação crítica do pesquisador ao exigir leitura contextualizada e interpretação reflexiva dos registros.

A seleção das fontes ocorreu em bases reconhecidas nacional e internacionalmente, como CAPES, Scopus, Web of Science e SciELO, adotando-se critérios de atualidade, pertinência temática e consistência metodológica. Galvão e Ricarte (2019) enfatizam que revisões de literatura demandam organização sistemática das etapas de busca, seleção e análise, assegurando transparência no processo investigativo. Page et al. (2021) atualizam as diretrizes PRISMA para revisões sistemáticas, oferecendo parâmetros que orientam a descrição clara dos procedimentos adotados. Morales (2022) complementa essa perspectiva ao analisar criticamente a aplicação do protocolo PRISMA, reforçando a importância da sistematização rigorosa.

Após a triagem inicial, os textos selecionados foram submetidos à leitura analítica e interpretativa, com identificação de categorias relacionadas à identificação de dificuldades, abordagem multissensorial, regulação emocional, intervenção personalizada e gestão inclusiva. O processo de análise envolveu categorização temática, comparação entre autores e construção de eixos interpretativos articulados aos objetivos do estudo. Creswell (2021) ressalta que a consistência dos dados depende da organização criteriosa das informações e da verificação constante da coerência interna das interpretações.

O cruzamento entre produções teóricas permitiu evidenciar convergências, tensões conceituais e diferentes perspectivas sobre a articulação entre Educação Especial, TEA, AEE, gestão escolar e psicologia institucional. Esse movimento interpretativo ultrapassa a simples descrição de conteúdos, buscando estabelecer relações analíticas que contribuam para a consolidação de uma base epistemológica sólida para a neuropedagogia na alfabetização inclusiva. A pesquisa bibliográfica, quando conduzida com rigor crítico, transforma-se em exercício intelectual de síntese, problematização e reconstrução conceitual, assegurando densidade teórica e legitimidade acadêmica ao estudo.

A análise comparativa das obras examinadas possibilitou identificar matrizes teóricas distintas que, embora partam de referenciais diversos, convergem na defesa de uma escola comprometida com a pluralidade humana e com a valorização das singularidades cognitivas. Ao tensionar autores que enfatizam fundamentos neurobiológicos com aqueles que privilegiam dimensões socioculturais da aprendizagem, tornou-se possível construir uma leitura integradora, capaz de evitar reducionismos explicativos. Esse diálogo crítico favoreceu a elaboração de categorias interpretativas próprias, organizadas a partir da interdependência entre políticas públicas, práticas pedagógicas e processos subjetivos envolvidos na alfabetização.

Tabela 1: Eixo Temático relacionado à pesquisa, explanação científica dos autores.

Referência	Eixo Temático Relacionado à Pesquisa	Explanação Científica dos Autores	Contribuição para o Estudo (2026)
Amaral (1994)	Diferença, deficiência e representações sociais	Analisa criticamente a construção social da deficiência e os impactos simbólicos da exclusão	Fundamenta a superação de concepções estigmatizantes no contexto da alfabetização inclusiva
Brasil (2012)	Direitos da pessoa com TEA	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, garantindo acesso à educação	Sustenta juridicamente a articulação entre Educação Especial, AEE e gestão escolar
Prieto (2006)	Políticas públicas de inclusão	Examina a organização do atendimento escolar e os desafios estruturais da inclusão	Embasa a integração entre sala comum e AEE na perspectiva institucional
Mantoan et al. (1997)	Inclusão escolar	Defende transformação estrutural da escola para acolher a diversidade	Reforça a necessidade de reorganização pedagógica na alfabetização
Vygotsky (2001)	Mediação e desenvolvimento	Afirma que aprendizagem mediada impulsiona funções psicológicas superiores	Sustenta a articulação entre mediação docente, interação social e desenvolvimento integral
Vygotsky (2009)	Imaginação e criação	Destaca papel da criatividade no desenvolvimento infantil	Amplia compreensão da alfabetização como processo simbólico e cultural
Ramalho (2015)	Psicopedagogia e neurociência	Integra fundamentos neurocientíficos às práticas educacionais	Oferece base teórica para a neuropedagogia aplicada ao TEA
Ischkanian et al. (2022a)	Aprendizagem e cognição	Investigam práticas exitosas com estudantes com necessidades especiais	Apoiam estratégias pedagógicas fundamentadas nas neurociências
Ischkanian et al. (2022b)	Neurociências e sala de aula	Propõem ressignificação do trabalho docente a partir do conhecimento cerebral	Contribuem para fundamentação científica da alfabetização inclusiva
Domiciano e Rosa (2017)	Família e TEA	Demonstram importância da intervenção neuropsicopedagógica junto às famílias	Fortalecem a articulação escola-família no desenvolvimento integral
Cabral (2022)	Gestão educativa e diversidade	Relaciona gestão escolar, diversidade cultural e tecnologia	Fundamenta papel estratégico da liderança institucional

Cabral (2023)	Tecnologias e aprendizagem	Analisa design instrucional, IA e letramento digital	Amplia possibilidades metodológicas inclusivas
Brown, Sherbenou e Johnsen (2006)	Avaliação cognitiva não verbal	Apresentam instrumento para medir habilidades independentes da linguagem	Contribui para avaliação adequada de estudantes com TEA
Klin et al. (2006)	Avaliação clínica do autismo	Discutem critérios e identificação precoce do TEA	Sustenta compreensão interdisciplinar do diagnóstico
Creswell (2021)	Metodologia de pesquisa	Sistematiza abordagens qualitativas, quantitativas e mistas	Fundamenta delineamento metodológico da investigação
Batista e Kumada (2021)	Pesquisa bibliográfica	Analisam configurações metodológicas da revisão bibliográfica	Estruturam rigor científico do estudo
Galvão e Ricarte (2019)	Revisão sistemática	Conceituam etapas e critérios para síntese científica	Qualificam organização do referencial teórico
Page et al. (2021)	Protocolo PRISMA	Atualizam diretrizes para revisão sistemática	Asseguram transparência metodológica
Morales (2022)	Análise do PRISMA	Discute aplicação metodológica do protocolo	Reforça validade científica do levantamento bibliográfico
Fávero e Centenaro (2019)	Pesquisa documental	Apontam potencialidades e limites da análise documental	Sustentam uso de documentos institucionais na investigação
Silva et al. (2009)	Formação docente e documentos	Defendem pesquisa documental na formação de professores	Articulam produção documental à prática pedagógica
Narciso e Santana (2025)	Metodologias científicas críticas	Propõem renovação epistemológica na pesquisa educacional	Fundamentam perspectiva inovadora da neuropedagogia
Pacheco (2009)	Teorias curriculares	Analisa currículo como campo de disputas teóricas	Sustenta revisão curricular na alfabetização inclusiva
SBNPP (2016)	Ética profissional	Estabelece princípios técnicos da neuropsicopedagogia	Garante fundamentação ética da intervenção
Lima (2017)	Intervenção neuropsicopedagógica	Discute atuação na educação infantil	Apoia aplicação precoce da neuropedagogia

Fonte: Simone Helen Drumond Ischkanian, (2026).

O aprofundamento analítico também evidenciou lacunas investigativas, especialmente no que se refere à integração sistemática entre gestão escolar e psicologia institucional no contexto da alfabetização de estudantes neuroatípicos. A identificação dessas ausências não se limitou a

apontamentos descritivos, mas orientou a proposição de novos eixos de investigação, ampliando o horizonte teórico do campo. Ao assumir postura reflexiva e argumentativamente fundamentada, a pesquisa bibliográfica consolidou-se como procedimento metodológico capaz de sustentar interpretações originais, articulando coerência interna, criticidade e compromisso científico com a produção de conhecimento em neuropedagogia inclusiva.

2.2. NEUROPEDAGOGIA NA ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA

A neuropedagogia na alfabetização inclusiva emerge como campo de reflexão que integra fundamentos da neurociência, da pedagogia crítica e das políticas públicas educacionais, tensionando concepções tradicionais de ensino da leitura e da escrita. Amaral (1994) problematiza a ideia de deficiência ao afirmar que a diferença precisa ser compreendida como construção histórica e cultural, deslocando o foco da limitação individual para as barreiras sociais e simbólicas. Tal perspectiva inaugura um horizonte interpretativo no qual alfabetizar significa reconhecer singularidades cognitivas e promover condições efetivas de participação.

A consolidação de direitos educacionais para pessoas com Transtorno do Espectro Autista redefine responsabilidades institucionais e pedagógicas no cenário brasileiro. Brasil (2012) estabelece garantias legais que asseguram acesso e permanência no ensino regular, reconhecendo o estudante com TEA como sujeito de direitos específicos. A alfabetização, nesse contexto, exige reorganização curricular e formação docente comprometida com a equidade.

Brown, Sherbenou e Johnsen (2006) descrevem o TONI-3, terceira edição do Test of Nonverbal Intelligence, como um instrumento destinado à avaliação da habilidade cognitiva geral por meio de tarefas que independem do uso da linguagem oral ou escrita. O teste foi concebido para mensurar raciocínio abstrato e capacidade de resolução de problemas sem exigir competências verbais ou destrezas motoras refinadas, o que o torna particularmente útil em contextos nos quais tais habilidades podem interferir no desempenho.

A identificação de dificuldades de aprendizagem requer instrumentos que ultrapassem avaliações centradas exclusivamente na linguagem verbal. Brown e Johnsen (2006) apresentam o TONI 3 como medida de inteligência não verbal capaz de aferir habilidades cognitivas independentemente da competência linguística. A utilização de recursos avaliativos diversificados amplia a compreensão das potencialidades de estudantes neuroatípicos e favorece intervenções pedagógicas mais precisas.

O construto avaliado concentra-se na inteligência geral expressa por meio da análise de padrões e relações entre figuras abstratas. O examinando não precisa ler, escrever, falar ou escutar instruções complexas, pois as respostas são emitidas predominantemente por indicação visual da

alternativa escolhida. Esse formato reduz a influência de fatores linguísticos na mensuração do potencial cognitivo.

O instrumento é recomendado para ampla faixa etária, contemplando indivíduos entre 6 e 89 anos. Sua aplicação mostra-se pertinente em casos de dificuldades de comunicação, deficiência auditiva, transtornos de aprendizagem, transtorno do espectro autista, histórico de acidente vascular cerebral ou outras condições neurológicas que possam comprometer a expressão verbal. Ao minimizar a dependência da linguagem, o teste favorece avaliações mais equitativas.

O procedimento consiste na apresentação de sequências ou matrizes de figuras conceituais organizadas segundo determinada lógica. O participante deve identificar, entre diferentes opções, aquela que completa corretamente o padrão estabelecido. A resposta costuma ser realizada por apontamento, o que simplifica a interação avaliativa e diminui interferências externas.

No contexto brasileiro, o TONI-3 foi adaptado e validado por pesquisadores como Santos, Sisto e Noronha, com publicação pela Vetor Editora Psicopedagógica. Estudos nacionais investigaram seu desempenho em populações específicas, incluindo estudantes surdos e grupos escolares diversos, contribuindo para a consolidação de evidências psicométricas no país.

A terceira edição apresenta duas formas equivalentes, denominadas Forma A e Forma B, desenvolvidas para possibilitar reaplicações e ampliar a confiabilidade dos resultados. Em síntese, trata-se de um instrumento não verbal estruturado para reduzir o impacto de barreiras culturais e comunicativas na avaliação da inteligência, oferecendo alternativa metodológica consistente em contextos clínicos e educacionais.

A abordagem multisensorial constitui estratégia relevante para mobilizar diferentes áreas cerebrais durante o processo de aquisição da leitura e escrita. Estudos sobre letramento digital indicam que múltiplas linguagens potencializam experiências formativas contemporâneas. Cabral (2022a) argumenta que a alfabetização precisa dialogar com novos referenciais comunicacionais, incorporando tecnologias e recursos interativos como mediadores do conhecimento.

O desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais integra a arquitetura da aprendizagem significativa. Cabral (2023a) analisa a importância das competências na educação e evidencia que habilidades como autorregulação, empatia e pensamento crítico influenciam o desempenho acadêmico. A neuropedagogia considera tais dimensões como elementos constitutivos do desenvolvimento integral.

A aprendizagem autogerida apresenta-se como alternativa que respeita ritmos individuais e estimula protagonismo discente. Cabral (2023b) examina o design instrucional associado às tecnologias como ferramenta de organização de percursos personalizados. Estudantes com necessidades específicas encontram nesse modelo oportunidades para explorar potencialidades sem se submeter a padrões homogêneos.

A gestão escolar desempenha papel estruturante na implementação de práticas inclusivas coerentes. Cabral (2022b) discute a relação entre diversidade cultural e tecnologias educacionais, destacando a necessidade de liderança sensível às diferenças. O ambiente institucional influencia diretamente a qualidade das experiências de alfabetização.

A integração de recursos digitais nas práticas pedagógicas amplia possibilidades de acessibilidade curricular. Cabral (2023c) enfatiza que ferramentas tecnológicas podem favorecer participação ativa e adaptação de conteúdos a diferentes perfis cognitivos. O uso crítico dessas ferramentas exige formação contínua e reflexão ética.

A inteligência artificial introduz novos desafios e oportunidades no cenário educacional contemporâneo. Cabral (2023d) explora contribuições dessa tecnologia à educação a distância, ressaltando seu potencial adaptativo para personalização do ensino. A articulação entre inovação tecnológica e inclusão requer análise cuidadosa das implicações pedagógicas.

A dimensão emocional da aprendizagem demanda atenção sistemática no planejamento escolar. Cabral (2023e) investiga a relação entre inteligência emocional e competências educacionais, evidenciando que ambientes afetivamente seguros favorecem motivação e persistência. A alfabetização inclusiva pressupõe reconhecimento da afetividade como componente estruturante do desenvolvimento cognitivo.

A psicologia educativa contribui para compreensão da formação moral e da convivência democrática no espaço escolar. Cabral (2023f) analisa o papel do psicólogo educativo na promoção de valores éticos e respeito à diversidade. A presença desse profissional fortalece a mediação de conflitos e a construção de cultura institucional inclusiva.

Experiências pedagógicas inovadoras demonstram que modelos diferenciados podem ampliar horizontes formativos. Cabral (2022c) apresenta a proposta da Escola School 21 como exemplo de reorganização curricular centrada em competências e colaboração. Tais experiências inspiram práticas que articulam autonomia, criatividade e responsabilidade social.

As coletâneas organizadas por Cabral e Raimundo (2023a, 2023b, 2023c) reúnem reflexões que integram psicologia, tecnologia e educação sob múltiplas perspectivas. A produção evidencia convergência entre inovação metodológica e compromisso com a inclusão. O diálogo interdisciplinar fortalece a base conceitual da neuropedagogia.

A pesquisa bibliográfica desempenha função estratégica na consolidação do campo, permitindo mapear tendências e lacunas investigativas. Batista e Kumada (2021) destacam que diferentes configurações metodológicas exigem rigor analítico e sistematização criteriosa das fontes. A construção teórica sobre alfabetização inclusiva depende da articulação crítica entre produções acadêmicas.

A neuropedagogia na alfabetização inclusiva configura-se, como projeto científico e ético orientado à promoção do desenvolvimento integral do estudante. Ao articular fundamentos neurocientíficos, garantias legais e práticas pedagógicas inovadoras, esse campo contribui para transformação da escola em espaço de equidade e reconhecimento da diversidade humana. A densidade teórica e o compromisso social constituem pilares de uma educação que valoriza singularidades e potencializa trajetórias formativas plurais.

2.3. ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, (TEA) E (AEE)

A articulação entre Educação Especial, Transtorno do Espectro Autista e Atendimento Educacional Especializado demanda compreensão sistêmica das políticas públicas e das práticas pedagógicas que estruturam o cotidiano escolar. Mantoan et al. (1997) defendem que a integração de pessoas com deficiência implica transformação institucional profunda, deslocando o foco da adaptação do estudante para a reconfiguração do ambiente educativo. Tal perspectiva inaugura uma leitura que ultrapassa a lógica compensatória e situa a inclusão como princípio organizador da cultura escolar.

No contexto do Transtorno do Espectro Autista, a singularidade do desenvolvimento exige análise que considere aspectos comunicacionais, sensoriais e sociais de maneira interdependente. Klin et al. (2006) destacam que a avaliação clínica precoce amplia possibilidades de intervenção qualificada, pois identifica padrões comportamentais que interferem na aprendizagem e na interação. A escola, ao dialogar com esse conhecimento, fortalece estratégias pedagógicas alinhadas às especificidades neurodesenvolvimentais.

O Atendimento Educacional Especializado configura-se como dispositivo pedagógico que complementa e suplementa o ensino comum, promovendo acessibilidade curricular e suporte individualizado. Lima (2017) ressalta que intervenções neuropsicopedagógicas na educação infantil contribuem para a construção de bases cognitivas sólidas, sobretudo quando há dificuldades iniciais de aprendizagem. Essa atuação especializada não substitui a sala regular, mas potencializa sua eficácia ao oferecer mediações planejadas.

A consolidação de práticas inclusivas requer investigação metodologicamente consistente, capaz de sustentar decisões educacionais fundamentadas em evidências. Creswell (2021) argumenta que a combinação de métodos qualitativos, quantitativos e mistos amplia a compreensão de fenômenos complexos, favorecendo interpretações mais abrangentes. A articulação entre Educação Especial, TEA e AEE beneficia-se dessa abordagem plural, pois integra dados pedagógicos, clínicos e contextuais.

A produção de conhecimento sobre políticas inclusivas também se vale de análise documental rigorosa, sobretudo quando se investigam normativas e diretrizes institucionais. Fávero

e Centenaro (2019) observam que a pesquisa documental revela tanto potencialidades quanto limites das políticas educacionais, exigindo leitura crítica dos textos oficiais. Ao examinar regulamentações do AEE, evidencia-se a necessidade de coerência entre discurso legal e prática cotidiana.

Revisões sistemáticas contribuem para mapear o estado da arte acerca da inclusão de estudantes com TEA, oferecendo panorama das intervenções mais eficazes. Galvão e Ricarte (2019) esclarecem que esse tipo de estudo requer critérios explícitos de seleção e análise, garantindo transparência e reprodutibilidade. A consolidação de evidências fortalece decisões pedagógicas e evita improvisações desarticuladas.

A metodologia Prisma, discutida por Morales (2022), amplia a precisão na organização de revisões sistemáticas ao estruturar etapas de identificação, triagem e elegibilidade de estudos. Quando aplicada à Educação Especial, permite identificar lacunas investigativas e orientar agendas de pesquisa voltadas ao TEA. Esse rigor metodológico sustenta políticas formativas que dialogam com a realidade escolar.

Os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem de estudantes com necessidades específicas exigem mediações que articulem neurociência e didática. Ischkanian et al. (2022a) argumentam que compreender a dinâmica neural favorece práticas educativas que ressignificam o trabalho docente, superando modelos homogêneos de ensino. A presença do AEE amplia essa interlocução ao traduzir conhecimentos científicos em estratégias pedagógicas concretas.

Experiências exitosas demonstram que a aprendizagem de indivíduos com necessidades especiais ocorre quando há planejamento intencional e sensível às diferenças. Ischkanian et al. (2022b) analisam ocorrências bem-sucedidas e indicam que a adaptação curricular precisa dialogar com interesses e potencialidades do estudante. No caso do TEA, a previsibilidade e a organização do ambiente tornam-se elementos estruturantes da participação.

O suporte às famílias constitui dimensão indissociável da articulação entre Educação Especial e AEE. Domiciano e Rosa (2017) defendem que o neuropsicopedagogo pode orientar responsáveis quanto às estratégias de estimulação e manejo comportamental, fortalecendo vínculos entre escola e contexto doméstico. A cooperação entre profissionais e familiares reduz rupturas na trajetória formativa.

A integração de tecnologias educacionais oferece possibilidades criativas para o engajamento de estudantes com TEA. Ischkanian, Cabral et al. (2022) apresentam experiências com robótica sustentável que articulam aprendizagem tecnológica e consciência ambiental, demonstrando potencial inclusivo dessas iniciativas. Projetos dessa natureza ampliam repertórios cognitivos e favorecem interação social mediada por objetivos comuns.

A articulação entre AEE e currículo comum requer planejamento colaborativo entre professores da sala regular e especialistas. A ausência de diálogo tende a fragmentar o processo educativo, convertendo o atendimento especializado em espaço isolado. Quando há construção conjunta de metas e estratégias, o estudante percebe continuidade entre os diferentes contextos de aprendizagem.

A formação docente emerge como eixo estruturante dessa articulação, exigindo atualização permanente sobre TEA e práticas inclusivas. A incorporação de fundamentos teóricos sólidos, sustentados por pesquisas consistentes, amplia a capacidade de análise crítica do professor diante de desafios cotidianos. Tal preparo intelectual favorece intervenções mais ajustadas às singularidades do desenvolvimento.

A perspectiva inclusiva desafia concepções tradicionais de normalidade e desempenho escolar, convocando reflexão ética sobre diversidade humana. A Educação Especial, quando compreendida como campo transversal, contribui para redefinir expectativas pedagógicas e reconhecer múltiplas formas de aprender. O AEE, nesse cenário, atua como catalisador de acessibilidade e não como mecanismo segregador.

A articulação entre Educação Especial, TEA e Atendimento Educacional Especializado revela-se, portanto, empreendimento complexo que envolve políticas públicas, fundamentos científicos, práticas pedagógicas e compromisso ético. A convergência desses elementos sustenta uma escola que reconhece singularidades sem reduzir sujeitos a diagnósticos. O horizonte que se delineia aponta para ambientes educativos capazes de conjugar rigor acadêmico, sensibilidade humana e responsabilidade social.

2.4. COMPREENSÃO NEUROBIOLÓGICA DA APRENDIZAGEM NO (TEA)

A compreensão neurobiológica da aprendizagem no Transtorno do Espectro Autista convoca um diálogo consistente entre neurociência, pedagogia e ética profissional. Ramalho (2015) sustenta que a aproximação entre psicopedagogia e estudos cerebrais permite interpretar dificuldades escolares a partir de bases funcionais do sistema nervoso, evitando reducionismos comportamentais. Tal perspectiva amplia o olhar sobre o estudante com TEA, reconhecendo que diferenças no processamento neural influenciam modos singulares de perceber, organizar e significar o mundo.

A Neuropsicopedagogia, enquanto campo interdisciplinar, estrutura-se sobre fundamentos científicos e princípios de responsabilidade técnica. A Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia (2016) estabelece diretrizes éticas que orientam a atuação profissional, enfatizando avaliação criteriosa e intervenção fundamentada em evidências. Esse compromisso

assegura que práticas voltadas à alfabetização inclusiva respeitem singularidades cognitivas e emocionais.

O processamento sensorial diferenciado constitui elemento central na análise do TEA, pois estímulos auditivos, visuais e táteis podem ser experienciados de maneira intensificada ou atenuada. Vygotsky (2006) argumenta que o desenvolvimento psicológico resulta da interação entre funções biológicas e mediações culturais, indicando que a aprendizagem emerge do encontro entre organismo e ambiente. Quando a sensorialidade apresenta padrões atípicos, a mediação pedagógica precisa reorganizar o contexto para favorecer estabilidade e segurança.

As dificuldades na comunicação e na interação social repercutem diretamente na construção da linguagem escrita. Vygotsky (2001) afirma que pensamento e linguagem se constituem reciprocamente ao longo do desenvolvimento, configurando processos indissociáveis. No TEA, a mediação docente torna-se decisiva para criar pontes simbólicas que permitam a internalização de signos gráficos e sua utilização funcional.

A rigidez cognitiva frequentemente observada nesse transtorno revela padrões de pensamento marcados por perseveração e resistência a mudanças inesperadas. Narciso e Santana (2025) defendem que metodologias científicas críticas na educação devem considerar a complexidade dos sujeitos e evitar generalizações simplistas. A previsibilidade, nesse cenário, não representa limitação pedagógica, mas condição organizadora que reduz ansiedade e favorece engajamento intelectual.

O hiperfoco e os interesses específicos, longe de configurarem obstáculo absoluto, podem converter-se em potentes catalisadores da alfabetização. Vygotsky (2009) destaca que imaginação e criação na infância constituem forças estruturantes do desenvolvimento, permitindo que conteúdos escolares sejam apropriados por meio de experiências significativas. Quando o ensino da leitura dialoga com temas de predileção do estudante, a motivação sustenta processos atencionais mais estáveis.

A elaboração curricular precisa considerar essas especificidades neurobiológicas para evitar distanciamento entre proposta pedagógica e realidade do aprendiz. Pacheco (2009) analisa o currículo como construção histórica permeada por disputas teóricas e metodológicas, ressaltando que sua organização implica escolhas sobre o que ensinar e como ensinar. Inserir estratégias multissensoriais nesse planejamento representa decisão epistemológica comprometida com a diversidade.

No âmbito das políticas públicas, o atendimento escolar de estudantes com necessidades específicas requer articulação entre diretrizes legais e práticas fundamentadas. Prieto (2006) examina a trajetória da educação inclusiva no Brasil e evidencia avanços normativos que

demandam concretização efetiva nas salas de aula. A alfabetização no TEA não pode restringir-se a adaptações pontuais, devendo integrar-se ao projeto pedagógico institucional.

A construção de evidências sobre intervenções eficazes demanda rigor metodológico na produção científica. Page et al. (2021) apresentam o protocolo PRISMA como referência para relato transparente de revisões sistemáticas, fortalecendo a credibilidade dos estudos educacionais. Investigações que adotam tais parâmetros contribuem para identificar práticas de leitura e escrita que respeitem o funcionamento cerebral característico do espectro autista.

A pesquisa documental também se mostra relevante para compreender diretrizes formativas e materiais didáticos utilizados na alfabetização inclusiva. Silva et al. (2009) indicam que essa abordagem possibilita examinar discursos institucionais e processos formativos, revelando concepções subjacentes de aprendizagem. A análise criteriosa desses documentos permite avaliar se contemplam a complexidade neurobiológica do TEA.

A dimensão estética da experiência educativa oferece pistas importantes para compreender o envolvimento emocional no processo de aprender. Vygotsky (1999) argumenta que a arte mobiliza funções psíquicas superiores ao integrar emoção e pensamento em uma unidade dinâmica. Recursos visuais, narrativas imagéticas e materiais concretos podem potencializar a apropriação da escrita por estudantes que respondem intensamente a estímulos sensoriais organizados.

A mediação pedagógica fundamentada na zona de desenvolvimento proximal favorece avanços graduais e sustentáveis. Vygotsky (2001) descreve esse conceito como a distância entre aquilo que o sujeito realiza sozinho e o que alcança com auxílio qualificado. No TEA, intervenções cuidadosamente graduadas permitem ampliar repertórios linguísticos sem provocar sobrecarga cognitiva.

A organização de rotinas estruturadas contribui para a regulação emocional e para a consolidação de hábitos intelectuais. Ramalho (2015) enfatiza que o cérebro aprende melhor quando experiências são repetidas em contextos estáveis, possibilitando fortalecimento de redes neurais. A previsibilidade do ambiente escolar, aliada a estímulos variados e planejados, equilibra segurança e desafio.

O diálogo entre ciência e prática educativa exige reflexão crítica constante sobre métodos e resultados. Narciso e Santana (2025) propõem novos caminhos investigativos que superem fragmentações disciplinares e promovam integração entre teoria e intervenção. Tal postura favorece abordagens inovadoras na alfabetização de estudantes com TEA, ancoradas em evidências e sensíveis à subjetividade.

A compreensão neurobiológica da aprendizagem no espectro autista revela que ensinar a ler e escrever envolve muito mais que transmissão de códigos gráficos. A articulação entre fundamentos científicos, ética profissional e criatividade pedagógica permite construir experiências

formativas que respeitam ritmos individuais e promovem desenvolvimento integral. O compromisso com essa integração sustenta práticas inclusivas capazes de transformar a escola em espaço de reconhecimento das múltiplas formas de aprender.

2.5. ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E (AEE)

A articulação entre Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado constitui eixo estruturante das políticas inclusivas contemporâneas, pois redefine o papel da escola diante da diversidade humana. Mantoan et al. (1997) afirmam que a integração de pessoas com deficiência exige reorganização das práticas pedagógicas e revisão das concepções de normalidade que historicamente orientaram o ensino. Nesse horizonte, o AEE não emerge como espaço paralelo, mas como instância de mediação qualificada que sustenta o direito à aprendizagem.

O princípio da complementaridade orienta a atuação do atendimento especializado, impedindo que ele substitua a experiência curricular vivenciada na sala comum. Prieto (2006) observa que o atendimento escolar ao público da Educação Especial deve ocorrer em consonância com o ensino regular, evitando segregações veladas sob a justificativa de suporte técnico. Essa relação demanda diálogo contínuo entre docentes, com planejamento compartilhado e metas convergentes.

O Plano de Desenvolvimento Individual representa instrumento estratégico na concretização dessa articulação, pois organiza objetivos, estratégias e formas de avaliação adequadas ao estudante. Pacheco (2009) argumenta que o currículo constitui construção dinâmica atravessada por escolhas políticas e epistemológicas, o que implica reconhecer a necessidade de flexibilizações fundamentadas. O PDI, quando elaborado de modo colaborativo, transforma-se em dispositivo de personalização responsável, alinhado ao projeto pedagógico institucional.

A adaptação de materiais didáticos não se restringe à simplificação de conteúdos, mas envolve reconfiguração simbólica das propostas de ensino. Amaral (1994) propõe pensar a diferença como categoria constitutiva da experiência humana, deslocando o foco da deficiência para as barreiras sociais e culturais. Sob essa perspectiva, recursos pedagógicos adaptados expressam compromisso com acessibilidade cognitiva e comunicacional.

O desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e funcionais integra o escopo do AEE, ampliando a compreensão de aprendizagem para além da aquisição de conteúdos formais. Ischkanian et al. (2022a) analisam processos de ensino bem-sucedidos com indivíduos que apresentam necessidades específicas e destacam a importância de intervenções que articulem cognição e interação. A escola, nesse contexto, assume função formativa integral, considerando autonomia e participação social.

A Neuropsicopedagogia oferece subsídios para identificar funções executivas, memória operacional, atenção sustentada e linguagem, elementos decisivos para a alfabetização. Ramalho (2015) sustenta que a interlocução entre neurociência e educação permite compreender como circuitos neurais influenciam desempenho acadêmico. Tal compreensão orienta intervenções que respeitam o ritmo individual e favorecem consolidação de aprendizagens significativas.

Instrumentos avaliativos não verbais podem auxiliar na compreensão das potencialidades cognitivas do estudante público-alvo da Educação Especial. Brown, Sherbenou e Johnsen (2006) descrevem o TONI 3 como medida de habilidade cognitiva independente da linguagem, recurso pertinente quando barreiras comunicativas interferem na avaliação tradicional. O uso criterioso desses instrumentos amplia a precisão diagnóstica e sustenta decisões pedagógicas mais adequadas.

A integração de tecnologias educacionais amplia possibilidades de personalização e engajamento no processo formativo. Cabral (2023a) discute a relevância da aprendizagem autogerida e do design instrucional apoiado por recursos digitais, indicando que tais ferramentas podem favorecer autonomia. No âmbito do AEE, tecnologias assistivas e plataformas interativas colaboram para fortalecer competências acadêmicas e sociais.

O letramento digital adquire relevância crescente na formação de estudantes com necessidades específicas, pois amplia formas de expressão e comunicação. Cabral (2022a) argumenta que a alfabetização contemporânea envolve múltiplas linguagens e suportes tecnológicos, exigindo atualização das práticas docentes. A articulação entre Educação Especial e AEE precisa contemplar esse cenário, incorporando recursos que potencializem participação ativa.

A dimensão socioemocional também integra o processo formativo, exigindo atenção às relações interpessoais e à construção da autoestima. Cabral (2023b) analisa a inteligência emocional como componente essencial das competências educacionais, ressaltando sua influência no equilíbrio pessoal e profissional. O atendimento especializado pode promover estratégias que favoreçam autorregulação e convivência respeitosa.

A pesquisa educacional fundamenta a consolidação dessas práticas inclusivas, exigindo rigor metodológico e análise crítica. Creswell (2021) defende a utilização de métodos qualitativos, quantitativos e mistos para investigar fenômenos complexos, permitindo compreensão ampliada das realidades escolares. Estudos sobre AEE beneficiam-se dessa abordagem plural ao integrar dados pedagógicos e contextuais.

Revisões sistemáticas contribuem para mapear evidências acerca da eficácia de intervenções direcionadas ao público da Educação Especial. Galvão e Ricarte (2019) esclarecem que a produção e publicação desse tipo de estudo requer critérios transparentes e consistentes. A adoção de protocolos como o PRISMA, discutido por Page et al. (2021) e analisado por Morales (2022), fortalece a credibilidade das sínteses científicas.

A análise documental de políticas públicas revela avanços e lacunas na implementação do atendimento especializado. Fávero e Centenaro (2019) indicam que documentos oficiais expressam concepções que precisam ser confrontadas com a prática cotidiana para evitar distanciamentos normativos. A reflexão crítica sobre legislações e diretrizes contribui para aprimorar a articulação entre teoria e ação.

A formação docente contínua constitui elemento decisivo para consolidar essa integração institucional. Narciso e Santana (2025) propõem novos caminhos metodológicos na educação, enfatizando necessidade de superação de modelos fragmentados de ensino. Professores preparados para dialogar com conhecimentos neuropsicopedagógicos ampliam a eficácia das intervenções planejadas no AEE.

A articulação entre Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado configura projeto ético e pedagógico que transcende adaptações pontuais, envolvendo revisão de concepções, práticas e relações institucionais. O compromisso com complementaridade, elaboração cuidadosa do PDI, adaptação qualificada de materiais e desenvolvimento integral do estudante sustenta uma escola que reconhece a diferença como dimensão constitutiva da experiência humana. Nesse movimento, a Neuropsicopedagogia atua como campo mediador entre ciência e prática, fortalecendo processos de alfabetização e promovendo participação plena no ambiente educacional.

2.6. GESTÃO ESCOLAR COMO MEDIADORA DA CULTURA INCLUSIVA

A gestão escolar ocupa posição estratégica na consolidação de uma cultura inclusiva comprometida com a alfabetização de todos os estudantes. Mantoan et al. (1997) argumentam que a integração de pessoas com deficiência exige transformação estrutural das instituições, o que implica liderança capaz de reconfigurar práticas e concepções. A direção escolar, nesse cenário, assume papel articulador de sentidos, promovendo coerência entre discurso inclusivo e organização pedagógica.

A construção dessa cultura demanda compreensão da diferença como dimensão constitutiva da experiência humana e não como desvio a ser tolerado. Amaral (1994) propõe reflexão crítica sobre a deficiência, deslocando o olhar para as barreiras sociais que limitam a participação. Quando a equipe gestora incorpora tal perspectiva, redefine prioridades administrativas e pedagógicas em favor da equidade.

A formação continuada em educação inclusiva representa responsabilidade central da gestão, pois sustenta atualização teórica e metodológica do corpo docente. Narciso e Santana (2025) defendem abordagens investigativas que superem modelos fragmentados de ensino, incentivando reflexão crítica sobre práticas escolares. Investir em processos formativos sistemáticos fortalece a capacidade dos professores de lidar com desafios complexos da alfabetização inclusiva.

O diálogo permanente entre docentes da sala regular, profissionais do Atendimento Educacional Especializado e famílias constitui eixo estruturante da prática inclusiva. Prieto (2006) analisa políticas públicas de educação especial e destaca que a efetividade do atendimento depende de articulação entre diferentes atores institucionais. A gestão escolar deve criar espaços de escuta e planejamento compartilhado, evitando que o trabalho interdisciplinar se fragmente.

A organização de tempos e espaços acessíveis requer planejamento sensível às necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Pacheco (2009) enfatiza que o currículo envolve escolhas que ultrapassam conteúdos, alcançando a estruturação do cotidiano escolar. Ajustes na rotina, no uso de ambientes e na distribuição de recursos configuram decisões pedagógicas que refletem compromisso inclusivo.

O incentivo a práticas colaborativas fortalece vínculos profissionais e amplia repertórios de intervenção. Cabral (2022a) discute a gestão educativa articulada à diversidade cultural e às tecnologias, evidenciando que cooperação institucional potencializa resultados formativos. A liderança escolar que valoriza trocas entre professores estimula produção coletiva de soluções criativas.

A alfabetização inclusiva, para consolidar-se, necessita de integração entre conhecimentos pedagógicos e fundamentos neurocientíficos. Ramalho (2015) sustenta que a interlocução entre psicopedagogia e neurociência amplia a compreensão sobre funções cognitivas envolvidas na aprendizagem. A gestão, ao apoiar essa integração, favorece intervenções mais precisas no desenvolvimento da leitura e da escrita.

A avaliação das potencialidades dos estudantes deve ocorrer com instrumentos adequados às suas características. Brown, Sherbenou e Johnsen (2006) apresentam o TONI 3 como medida de habilidade cognitiva independente da linguagem, recurso relevante em contextos de barreiras comunicativas. A direção escolar, ao reconhecer a importância de avaliações diversificadas, contribui para decisões pedagógicas fundamentadas.

O fortalecimento do vínculo com as famílias amplia a eficácia das ações inclusivas, pois estabelece continuidade entre escola e contexto doméstico. Domiciano e Rosa (2017) ressaltam que a orientação especializada às famílias de crianças com transtorno do espectro autista favorece desenvolvimento acadêmico e social. A gestão comprometida promove encontros formativos e canais de comunicação transparentes.

A incorporação de tecnologias educacionais amplia oportunidades de participação e engajamento. Cabral (2023a) analisa a integração de recursos digitais nas práticas pedagógicas como ferramenta fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. Cabe à liderança escolar garantir infraestrutura adequada e incentivar uso pedagógico crítico dessas ferramentas.

A inteligência emocional e as competências socioemocionais também integram o projeto formativo de uma instituição inclusiva. Cabral (2023b) discute a relação entre competências e equilíbrio pessoal, indicando que ambientes colaborativos favorecem desenvolvimento integral. A gestão que valoriza clima organizacional saudável contribui para relações respeitosas e produtivas.

A análise documental das políticas internas da escola permite avaliar coerência entre princípios declarados e práticas efetivas. Fávero e Centenaro (2019) destacam potencialidades e limites da pesquisa documental nas investigações educacionais, evidenciando a necessidade de leitura crítica dos registros institucionais. Revisar projetos pedagógicos à luz da inclusão fortalece alinhamento entre teoria e ação.

A produção de conhecimento sobre gestão inclusiva demanda rigor metodológico e compromisso científico. Creswell (2021) defende utilização de métodos variados para compreender fenômenos educacionais complexos, ampliando validade das conclusões. A escola que valoriza pesquisa interna e avaliação contínua aprimora suas estratégias de mediação cultural.

A cultura inclusiva não se estabelece apenas por normativas legais, ainda que estas sejam fundamentais. A Lei nº 12.764 (Brasil, 2012) institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reafirmando o direito à educação em igualdade de condições. A gestão escolar atua como ponte entre legislação e prática cotidiana, garantindo que direitos se concretizem em experiências formativas significativas.

Sem liderança comprometida, a inclusão tende a reduzir-se a intenções declaradas, fragilizando o trabalho interdisciplinar e a própria alfabetização inclusiva. A direção que assume postura ética, reflexiva e colaborativa consolida ambiente no qual diferenças são reconhecidas como potencialidades. A gestão escolar transforma-se em mediadora ativa de uma cultura que valoriza diversidade, rigor acadêmico e responsabilidade social.

2.7. PSICOLOGIA INSTITUCIONAL E O CLIMA ESCOLAR

A Psicologia Institucional ocupa posição estratégica na consolidação de um clima escolar capaz de sustentar a alfabetização inclusiva como experiência humana integral. Vygotsky (2001) sustenta que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre nas interações sociais mediadas culturalmente, deslocando a aprendizagem do campo estritamente individual para o plano relacional e histórico. Tal perspectiva exige que a escola seja compreendida como espaço simbólico no qual vínculos, expectativas e representações moldam possibilidades cognitivas e afetivas. A criança com Transtorno do Espectro Autista não aprende isoladamente, mas em um tecido de relações que podem potencializar ou restringir sua participação no universo letrado.

O ambiente institucional não se reduz à soma de sujeitos, pois carrega normas implícitas, crenças compartilhadas e dinâmicas de poder que atravessam o cotidiano pedagógico. Amaral

(1994) problematiza a noção de diferença ao afirmar que a deficiência é também construção social, permeada por valores que determinam quem pertence e quem é marginalizado. A Psicologia Institucional, ao investigar tais matrizes simbólicas, amplia a compreensão de que barreiras atitudinais produzem efeitos mais limitadores do que muitas condições orgânicas. O clima escolar, nesse sentido, torna-se campo de intervenção ética e política.

A mediação de conflitos constitui dimensão central dessa atuação, sobretudo em contextos de diversidade funcional. Prieto (2006) observa que políticas inclusivas demandam revisão das práticas escolares para que não se convertam em mecanismos sutis de exclusão. Conflitos envolvendo estudantes com TEA frequentemente emergem da incompreensão de modos singulares de comunicação e interação, o que requer intervenção qualificada capaz de transformar tensões em oportunidades formativas. O psicólogo institucional atua como intérprete das diferenças, favorecendo pactos coletivos mais sensíveis.

O acolhimento emocional assume relevância decisiva na alfabetização, etapa em que a identidade acadêmica começa a se constituir. Ramalho (2015) destaca que a interlocução entre psicopedagogia e neurociência evidencia a inseparabilidade entre emoção e cognição nos processos de aprendizagem. Quando a criança percebe reconhecimento de suas singularidades, amplia-se a disponibilidade psíquica para explorar símbolos escritos e construir significados. O pertencimento ao grupo converte-se em fundamento do engajamento intelectual.

A construção de vínculos sólidos entre docentes, estudantes e famílias exige compreensão sistêmica das relações institucionais. Domiciano e Rosa (2017) indicam que o apoio às famílias de crianças com TEA fortalece a continuidade entre contextos doméstico e escolar, reduzindo rupturas na experiência formativa. A Psicologia Institucional pode promover espaços dialógicos que favoreçam escuta ativa e corresponsabilidade, evitando que a escolarização seja percebida como percurso fragmentado. O clima organizacional passa a refletir cooperação em vez de isolamento profissional.

No campo da alfabetização inclusiva, o desenvolvimento integral ultrapassa o domínio técnico do código escrito. Vygotsky (2006) ressalta que o aprendizado reorganiza estruturas psíquicas e amplia horizontes culturais, evidenciando que ensinar implica transformar modos de pensar e sentir. Tal compreensão desloca o foco de metas meramente instrumentais para a formação de sujeitos capazes de participar simbolicamente da comunidade. A dimensão socioemocional integra o próprio conceito de sucesso acadêmico.

A redução de barreiras atitudinais requer análise crítica das representações que circulam na escola acerca do autismo. A Lei nº 12.764 (Brasil, 2012) reconhece a pessoa com TEA como sujeito de direitos, reforçando a obrigação institucional de assegurar condições equitativas de acesso e permanência. A Psicologia Institucional contribui ao problematizar práticas que, ainda que bem-

intencionadas, reforçam estigmas ou expectativas rebaixadas. O combate à exclusão simbólica demanda vigilância permanente.

A atuação no clima escolar envolve leitura atenta das interações entre pares. Klin et al. (2006) destacam que dificuldades na comunicação social constituem traço característico do espectro autista, o que pode gerar mal-entendidos frequentes no cotidiano escolar. Intervenções que promovem empatia e compreensão mútua transformam a convivência em experiência educativa compartilhada. O grupo passa a reconhecer a diversidade como elemento constitutivo de sua identidade coletiva.

A dimensão ética da prática psicológica institucional encontra respaldo em normativas profissionais específicas. A Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia (2016) estabelece princípios de atuação técnica e ética que enfatizam responsabilidade social e respeito à dignidade humana. Esse compromisso orienta intervenções que não patologizam o estudante, mas analisam contextos e relações que influenciam seu percurso escolar. A alfabetização inclusiva adquire contornos de projeto formativo comprometido com direitos humanos.

O trabalho interdisciplinar fortalece a construção de um clima favorável à aprendizagem. Ischkanian et al. (2022) demonstram que práticas fundamentadas nas neurociências, quando articuladas à pedagogia, ressignificam o trabalho docente e ampliam possibilidades de desenvolvimento. A Psicologia Institucional pode integrar essas contribuições ao promover diálogo entre saberes, evitando fragmentação das ações educativas. A coerência institucional emerge da convergência entre conhecimento científico e sensibilidade relacional.

A escuta qualificada de professores revela tensões muitas vezes invisibilizadas no discurso oficial da inclusão. Batista e Kumada (2021) defendem rigor metodológico na análise de produções teóricas, princípio que pode ser transposto para a investigação das práticas escolares. Compreender dificuldades enfrentadas pela equipe docente permite elaborar estratégias formativas alinhadas às demandas reais do cotidiano. O clima escolar melhora quando profissionais se percebem apoiados e reconhecidos.

O uso de tecnologias educacionais, quando orientado por perspectiva inclusiva, repercute no ambiente institucional. Cabral (2023) argumenta que a integração de recursos digitais nas práticas pedagógicas amplia possibilidades comunicativas e favorece participação de estudantes com diferentes perfis. A Psicologia Institucional pode contribuir para que tais ferramentas não sejam empregadas de modo meramente instrumental, mas integradas a projetos pedagógicos que valorizem interação significativa. O letramento digital adquire sentido humano e colaborativo.

A avaliação do estudante com TEA requer sensibilidade às especificidades comunicacionais. Brown, Sherbenou e Johnsen (2006) descrevem o TONI-3 como instrumento não verbal destinado a mensurar habilidades cognitivas independentemente da linguagem. A escolha

criteriosa de procedimentos avaliativos evita interpretações equivocadas que poderiam comprometer expectativas institucionais acerca do potencial do aluno. O clima escolar torna-se mais justo quando decisões se fundamentam em análises adequadas.

A pesquisa sistemática sobre práticas inclusivas fortalece a consistência das intervenções institucionais. Galvão e Ricarte (2019) enfatizam que revisões rigorosas da literatura ampliam a qualidade das decisões acadêmicas, enquanto Page et al. (2021) atualizam diretrizes para relatos transparentes de revisões sistemáticas. A Psicologia Institucional, ao dialogar com evidências científicas, consolida ações baseadas em conhecimento validado e não apenas em intuições isoladas. O ambiente educativo ganha densidade reflexiva.

A alfabetização inclusiva, sustentada por clima escolar saudável, revela que desenvolvimento integral envolve articulação entre cognição, emoção e cultura. Mantoan et al. (1997) já alertavam que integrar pessoas com deficiência exige transformação estrutural da escola e não mera adaptação superficial. A Psicologia Institucional, ao mediar conflitos, acolher subjetividades e fortalecer vínculos, contribui para que o estudante com TEA se reconheça como parte legítima da comunidade escolar. Pertencer constitui condição para aprender e também para existir simbolicamente no espaço educativo.

2.8. DESENVOLVIMENTO INTEGRAL: COGNITIVO, SOCIAL E EMOCIONAL

O desenvolvimento integral, sob a perspectiva da Neuropsicopedagogia, demanda compreensão articulada das dimensões cognitivas, sociais e emocionais que constituem a experiência humana no contexto escolar. Ramalho (2015) sustenta que a interlocução entre neurociência e educação permite interpretar a aprendizagem como fenômeno complexo, no qual processos neurais, afetivos e culturais se interpenetram. Essa leitura supera visões fragmentadas do estudante e inaugura um paradigma que reconhece singularidades sem perder de vista a totalidade do sujeito. O percurso formativo passa a ser concebido como construção dinâmica, situada historicamente e atravessada por múltiplos determinantes.

A atenção, enquanto função executiva central, desempenha papel estruturante na organização do pensamento e na consolidação do conhecimento. Ischkanian et al. (2022a) evidenciam que práticas pedagógicas fundamentadas nas neurociências favorecem a regulação atencional e ampliam o engajamento do estudante com necessidades específicas. A qualidade da concentração não depende apenas de predisposições biológicas, mas também da forma como o ambiente pedagógico é estruturado. Estratégias que respeitam ritmos individuais produzem maior disponibilidade cognitiva e reduzem sobrecargas emocionais.

A memória constitui outro eixo fundamental para a aprendizagem significativa. Vygotsky (2001) afirma que os processos mnemônicos se desenvolvem por meio de mediações culturais,

transformando-se qualitativamente à medida que a criança internaliza signos e instrumentos simbólicos. Essa concepção desloca o foco de uma visão meramente mecanicista para uma abordagem que reconhece o papel da linguagem e da interação social na consolidação das recordações. O fortalecimento da memória escolar envolve, portanto, experiências contextualizadas e carregadas de sentido.

A linguagem ocupa lugar estruturante na organização do pensamento e na constituição da subjetividade. Vygotsky (2006) argumenta que a formação conceitual emerge do diálogo entre experiência concreta e mediação simbólica, processo que redefine continuamente as funções psicológicas superiores. No âmbito da Neuropsicopedagogia, compreender as especificidades linguísticas de cada estudante permite delinear intervenções que respeitem diferentes modos de expressão. A alfabetização deixa de ser mero domínio técnico e converte-se em ampliação de possibilidades comunicativas.

O desenvolvimento socioemocional integra o campo cognitivo e influencia diretamente a disposição para aprender. Cabral (2023a), ao discutir inteligência emocional e competências, ressalta que equilíbrio afetivo favorece tomada de decisões e resolução de problemas. A escola que valoriza a autorregulação emocional cria condições para que o estudante lide com frustrações inerentes ao processo formativo. A maturidade afetiva não surge espontaneamente, sendo cultivada em ambientes que promovem diálogo e reconhecimento.

A autonomia configura elemento indispensável à formação integral. Cabral (2023b) destaca que a aprendizagem autogerida fortalece responsabilidade pessoal e amplia a capacidade de planejamento, aspectos fundamentais para o êxito acadêmico. Sob esse prisma, a Neuropsicopedagogia incentiva práticas que estimulem escolhas conscientes e participação ativa do estudante em seu percurso educacional. O protagonismo não implica abandono, mas acompanhamento orientado por critérios científicos e éticos.

A interação social representa espaço privilegiado de construção de competências complexas. Amaral (1994) problematiza a concepção de deficiência como atributo exclusivamente individual, ressaltando a influência das relações sociais na produção de exclusões ou reconhecimentos. O convívio escolar pode tanto reforçar estigmas quanto promover pertencimento, dependendo das práticas institucionais adotadas. A formação integral exige cultura escolar que valorize diferenças como expressão legítima da condição humana.

No contexto do Transtorno do Espectro Autista, o desenvolvimento social assume contornos específicos que demandam compreensão especializada. A Lei nº 12.764 (Brasil, 2012) assegura direitos educacionais e reforça a responsabilidade institucional de garantir participação plena desses estudantes. A Neuropsicopedagogia contribui ao articular conhecimento científico e

compromisso legal, orientando intervenções que ampliem oportunidades de interação qualificada. A inclusão deixa de ser discurso e passa a constituir prática estruturada.

A avaliação das habilidades cognitivas deve considerar instrumentos que minimizem interferências linguísticas indevidas. Brown, Sherbenou e Johnsen (2006) descrevem o TONI 3 como medida não verbal destinada a aferir raciocínio abstrato de forma independente da linguagem. A utilização criteriosa de recursos avaliativos favorece diagnóstico mais preciso e evita interpretações distorcidas sobre potencial intelectual. O planejamento pedagógico ganha consistência quando fundamentado em dados confiáveis.

A produção científica na área educacional requer rigor metodológico capaz de sustentar intervenções qualificadas. Creswell (2021) enfatiza a importância de delineamentos bem estruturados para garantir validade e confiabilidade às pesquisas. A Neuropsicopedagogia, ao dialogar com diferentes abordagens metodológicas, fortalece seu estatuto epistemológico e amplia a legitimidade de suas práticas. A formação integral do estudante apoia-se em evidências sistematizadas e não em improvisações.

Revisões sistemáticas desempenham papel relevante na consolidação do conhecimento acumulado. Galvão e Ricarte (2019) destacam que a organização criteriosa da literatura científica favorece sínteses consistentes e orienta decisões acadêmicas. O uso de protocolos atualizados, como indicado por Page et al. (2021), eleva o padrão de transparência na divulgação de resultados. A Neuropsicopedagogia se beneficia dessa produção ao fundamentar suas propostas em análises abrangentes.

A pesquisa documental também contribui para compreender políticas e práticas educacionais. Fávero e Centenaro (2019) apontam potencialidades desse método na investigação de normativas que impactam o cotidiano escolar. A leitura crítica de documentos oficiais permite identificar avanços e lacunas na implementação de propostas inclusivas. O desenvolvimento integral depende de coerência entre discurso normativo e ação pedagógica.

O currículo, enquanto construção histórica, influencia diretamente a organização das experiências formativas. Pacheco (2009) argumenta que ele constitui campo de disputas teóricas e metodológicas, refletindo concepções de sujeito e sociedade. Integrar dimensões cognitivas e socioemocionais implica revisão das prioridades curriculares e superação de modelos reducionistas. A Neuropsicopedagogia oferece subsídios para essa reorganização ao enfatizar interdependência entre saberes.

A formação docente emerge como componente decisivo nesse cenário. Narciso e Santana (2025) defendem renovação crítica das metodologias científicas na educação, incentivando práticas investigativas que dialoguem com a complexidade contemporânea. Professores preparados para compreender processos cognitivos e emocionais conseguem planejar intervenções mais ajustadas às

necessidades reais dos estudantes. O desenvolvimento integral depende de profissionais capazes de articular teoria e sensibilidade pedagógica.

A consolidação de uma visão integrada do estudante exige compromisso ético e técnico permanente. A Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia (2016) estabelece princípios que orientam atuação responsável e fundamentada cientificamente. Tal orientação fortalece práticas que consideram atenção, memória, linguagem, autonomia e interação social como dimensões interdependentes. O desenvolvimento integral revela-se, portanto, projeto formativo que reconhece o ser humano em sua complexidade, promovendo crescimento intelectual, maturidade emocional e participação social qualificada.

2.9. A ARTICULAÇÃO ENTRE PROFESSORES, PAIS E (AEE)

A articulação entre professores, famílias e Atendimento Educacional Especializado constitui eixo estruturante para a consolidação de práticas inclusivas consistentes no processo de alfabetização. Vygotsky (2001) enfatiza que o desenvolvimento humano ocorre por meio de interações sociais mediadas, o que confere à colaboração entre diferentes agentes educativos papel decisivo na constituição das funções psicológicas superiores. Quando escola e família compartilham objetivos formativos, ampliam-se as possibilidades de construção de significados e de internalização de conhecimentos. A aprendizagem deixa de ser responsabilidade isolada do docente e passa a integrar uma rede relacional comprometida com o progresso do estudante.

A presença ativa da família no percurso escolar favorece continuidade entre experiências domésticas e acadêmicas. Domiciano e Rosa (2017) destacam que o acompanhamento familiar no caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista fortalece intervenções especializadas e contribui para maior estabilidade emocional. Essa cooperação possibilita que estratégias pedagógicas sejam reforçadas em diferentes contextos, evitando rupturas que dificultam a consolidação da leitura e da escrita. O diálogo permanente previne interpretações equivocadas sobre comportamentos e desempenhos.

O Atendimento Educacional Especializado assume função complementar à sala de aula comum, oferecendo suporte específico sem substituir o currículo regular. Prieto (2006) analisa políticas públicas de inclusão no Brasil e ressalta a importância de serviços articulados que garantam acesso e permanência qualificada. A integração entre professor regente e profissional do AEE potencializa intervenções ajustadas às necessidades individuais, evitando fragmentação das ações pedagógicas. A coerência institucional depende dessa comunicação sistemática.

A gestão escolar atua como instância organizadora desse processo colaborativo. Cabral (2022) argumenta que a gestão educativa vinculada à diversidade cultural e às tecnologias amplia horizontes de participação e fortalece culturas inclusivas. Cabe à liderança institucional criar

espaços de planejamento coletivo, assegurar formação continuada e promover escuta ativa entre os envolvidos. A coordenação eficiente transforma iniciativas isoladas em projeto pedagógico integrado.

A Psicologia Institucional contribui para qualificar relações e prevenir conflitos que possam comprometer o trabalho conjunto. Amaral (1994) problematiza concepções estigmatizantes de deficiência, alertando para impactos simbólicos das representações sociais no cotidiano escolar. A intervenção psicológica voltada ao clima organizacional favorece construção de vínculos baseados em respeito e reconhecimento. A alfabetização significativa depende de ambiente emocionalmente seguro.

A fundamentação científica das práticas colaborativas requer rigor metodológico. Creswell (2021) ressalta que pesquisas educacionais bem delineadas orientam decisões mais precisas e sustentáveis. A articulação entre professores, pais e AEE ganha consistência quando se apoia em evidências empíricas e análises sistemáticas da realidade escolar. O planejamento compartilhado passa a refletir critérios técnicos e não apenas percepções subjetivas.

No campo da neurociência aplicada à educação, a cooperação entre profissionais amplia a compreensão das necessidades específicas do estudante. Ischkanian et al. (2022a) demonstram que práticas fundamentadas no conhecimento sobre cognição contribuem para ressignificar o trabalho docente e favorecer desenvolvimento global. O intercâmbio entre saberes pedagógicos e neuropsicopedagógicos fortalece intervenções personalizadas. A integração de perspectivas reduz lacunas interpretativas sobre dificuldades de aprendizagem.

A avaliação adequada das habilidades cognitivas representa etapa crucial para o planejamento coletivo. Brown, Sherbenou e Johnsen (2006) descrevem o TONI 3 como instrumento não verbal capaz de aferir raciocínio abstrato independentemente da linguagem. Resultados obtidos por meio de instrumentos apropriados orientam decisões compartilhadas entre escola e família, evitando diagnósticos precipitados. A leitura criteriosa dos dados fortalece confiança entre os envolvidos.

A produção e análise de documentos institucionais também influenciam a qualidade da articulação. Fávero e Centenaro (2019) destacam potencialidades da pesquisa documental na compreensão de políticas educacionais. Registros pedagógicos, relatórios do AEE e planos individuais de atendimento constituem fontes relevantes para avaliação contínua das intervenções. A organização dessas informações facilita alinhamento entre expectativas e práticas.

A dimensão curricular não pode ser dissociada dessa rede colaborativa. Pacheco (2009) compreende o currículo como campo de disputas teóricas e metodológicas, o que exige reflexão crítica sobre conteúdos e estratégias. Professores e especialistas precisam dialogar sobre adaptações

que preservem objetivos formativos sem descaracterizar a proposta pedagógica. A participação familiar contribui para contextualizar escolhas curriculares à realidade do estudante.

A atualização constante das metodologias educacionais fortalece o trabalho conjunto. Narciso e Santana (2025) defendem renovação crítica das abordagens científicas na educação, incentivando abertura a novos caminhos investigativos. A formação continuada da equipe escolar amplia repertório de estratégias e favorece respostas mais qualificadas às demandas emergentes. A articulação entre teoria e prática sustenta intervenções coerentes.

O uso de tecnologias educacionais pode potencializar a comunicação entre escola e família. Cabral (2023a) ressalta que recursos digitais ampliam possibilidades de interação e acompanhamento do percurso formativo. Plataformas colaborativas permitem compartilhamento de informações, registro de avanços e planejamento conjunto. A mediação tecnológica, quando orientada pedagogicamente, fortalece vínculos institucionais.

A perspectiva inclusiva exige superação de modelos centrados na homogeneização. Mantoan et al. (1997) defendem transformação estrutural da escola para que a diversidade seja reconhecida como valor constitutivo. A articulação entre diferentes atores educacionais viabiliza práticas que respeitam singularidades sem comprometer o acesso ao conhecimento comum. A alfabetização significativa emerge desse equilíbrio entre individualização e pertencimento coletivo.

A ética profissional orienta cada intervenção realizada no âmbito escolar. A Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia (2016) estabelece princípios que reforçam responsabilidade técnica e compromisso com direitos humanos. O respeito às especificidades do estudante e à confidencialidade das informações fortalece confiança entre família e equipe escolar. A coerência ética sustenta legitimidade das ações desenvolvidas.

A consolidação de uma alfabetização inclusiva depende, portanto, de engrenagem institucional que articule saberes, experiências e responsabilidades compartilhadas. Galvão e Ricarte (2019) enfatizam que revisões sistemáticas qualificam decisões acadêmicas ao sintetizar evidências disponíveis. Quando professores, pais, AEE, gestão e psicologia institucional operam de maneira integrada, constroem percurso formativo mais consistente e humanizado. O estudante deixa de ser objeto de intervenções fragmentadas e passa a ocupar o centro de um projeto educativo que reconhece sua complexidade e potencial de desenvolvimento.

Essa engrenagem institucional não se sustenta apenas pela boa vontade dos profissionais envolvidos, mas por planejamento estruturado, cultura colaborativa e avaliação contínua das práticas implementadas. Batista e Kumada (2021) salientam que o rigor na organização e análise da produção científica fortalece a consistência das decisões educacionais, princípio que pode ser transposto para o acompanhamento sistemático das ações inclusivas. A articulação entre os diferentes atores escolares exige encontros formativos, registros reflexivos e revisão periódica de

estratégias, de modo que as intervenções não se cristalizem em rotinas pouco eficazes. O compromisso coletivo com a aprendizagem significativa transforma a escola em espaço de corresponsabilidade, no qual cada profissional compreende seu papel dentro de uma dinâmica integrada.

A centralidade do estudante nesse processo implica reconhecer que seu desenvolvimento ocorre na interseção entre dimensões cognitivas, emocionais e sociais, as quais são influenciadas pela qualidade das relações institucionais. Vygotsky (2001) afirma que a aprendizagem adequadamente organizada impulsiona o desenvolvimento, destacando o papel das mediações qualificadas na ampliação das funções psicológicas superiores. Quando a escola atua de forma articulada com a família e com o Atendimento Educacional Especializado, cria condições para que essas mediações sejam coerentes e contínuas, evitando rupturas que comprometam a construção do conhecimento. A alfabetização inclusiva, nesse horizonte, deixa de ser um conjunto de adaptações pontuais e passa a configurar projeto pedagógico integrado, sustentado por diálogo permanente, fundamentação teórica sólida e compromisso ético com o desenvolvimento pleno de cada estudante.

3. CONCLUSÃO

A consolidação da neuropedagogia na alfabetização inclusiva representa um avanço significativo na construção de uma escola que reconhece a singularidade como fundamento do processo educativo. Ao integrar conhecimentos sobre funcionamento cerebral, desenvolvimento humano e práticas pedagógicas sensíveis às diferenças, inaugura-se um paradigma que supera visões reducionistas da aprendizagem. O estudante com Transtorno do Espectro Autista deixa de ser percebido a partir de limitações e passa a ser compreendido em sua complexidade cognitiva, afetiva e social. Essa mudança de perspectiva fortalece uma cultura escolar orientada pelo potencial e não pelo déficit.

A articulação entre Educação Especial e ensino comum evidencia que inclusão não se restringe à matrícula, mas envolve reorganização intencional das práticas e das estruturas institucionais. A presença do Atendimento Educacional Especializado amplia as possibilidades de intervenção qualificada, promovendo estratégias que dialogam com o currículo e respeitam o ritmo individual. Quando essa atuação ocorre de maneira colaborativa, evita-se a fragmentação do percurso formativo e consolida-se um ambiente de corresponsabilidade. O resultado é uma alfabetização que considera as múltiplas vias pelas quais o conhecimento pode ser construído.

A gestão escolar assume papel decisivo nesse cenário ao fomentar cultura organizacional baseada em diálogo, formação continuada e planejamento coletivo. Lideranças comprometidas com a inclusão mobilizam recursos humanos e materiais, criam espaços de escuta e estabelecem diretrizes claras para o trabalho interdisciplinar. O compromisso institucional com o

desenvolvimento integral transforma a inclusão em princípio estruturante do projeto pedagógico. A escola passa a operar como sistema integrado, no qual cada setor contribui para a mesma finalidade formativa.

A Psicologia Institucional fortalece esse movimento ao qualificar as relações e promover clima escolar acolhedor. A mediação de conflitos, o apoio emocional e a construção de vínculos consistentes favorecem sentimento de pertencimento, condição essencial para que o estudante avance na aprendizagem. O cuidado com a dimensão socioemocional não constitui elemento periférico, mas componente estruturante da alfabetização significativa. Quando o ambiente escolar inspira segurança e reconhecimento, amplia-se a disponibilidade psíquica para o engajamento cognitivo.

A neuropedagogia, ao dialogar com as neurociências, contribui para compreensão mais aprofundada dos processos envolvidos na aquisição da leitura e da escrita. Estratégias multissensoriais, organização de rotinas previsíveis e utilização de recursos visuais ganham fundamentação técnica e intencionalidade pedagógica. O planejamento passa a considerar aspectos como processamento sensorial, funções executivas e motivação, compondo intervenção ajustada às necessidades específicas do estudante com TEA. Essa abordagem amplia a eficácia das práticas alfabetizadoras.

O desenvolvimento integral emerge como horizonte que transcende indicadores acadêmicos tradicionais. Habilidades comunicativas, autonomia, autorregulação emocional e participação social passam a integrar os objetivos educacionais. A alfabetização deixa de ser compreendida apenas como domínio de códigos linguísticos e assume caráter formativo mais amplo. O estudante é reconhecido como sujeito ativo na construção de sua trajetória escolar.

A colaboração entre família e escola fortalece continuidade das experiências de aprendizagem. O diálogo constante possibilita alinhamento de expectativas, compartilhamento de estratégias e acompanhamento mais sensível das conquistas e desafios. Essa parceria consolida rede de apoio que sustenta o estudante em diferentes contextos. A confiança mútua reforça a estabilidade emocional necessária ao avanço cognitivo.

O trabalho interdisciplinar revela-se elemento estruturante para a efetividade da proposta inclusiva. Profissionais com formações diversas contribuem com olhares complementares, enriquecendo análises e intervenções. A troca de saberes favorece decisões mais consistentes e amplia repertório metodológico da equipe. A integração entre áreas não dilui responsabilidades, mas fortalece compromisso coletivo com a aprendizagem.

A consolidação dessa perspectiva indica que a alfabetização inclusiva, orientada pela neuropedagogia e sustentada por articulação institucional consistente, é plenamente possível e desejável. Quando Educação Especial, AEE, gestão escolar e Psicologia Institucional atuam de

maneira integrada, constroem-se condições reais para que cada estudante desenvolva suas potencialidades. A escola transforma-se em espaço de reconhecimento, crescimento e participação ativa. O percurso educativo torna-se experiência significativa, capaz de promover não apenas aquisição de conhecimentos, mas formação humana plena e socialmente comprometida.

Esse horizonte revela que a inclusão, quando fundamentada em bases científicas sólidas e em compromisso ético institucional, ultrapassa o campo das intenções e se materializa em práticas pedagógicas coerentes, avaliadas e continuamente aperfeiçoadas. A neuropedagogia oferece subsídios para compreender singularidades cognitivas e emocionais, enquanto a gestão organiza recursos e tempos escolares de maneira estratégica, garantindo unidade entre planejamento e execução. A Psicologia Institucional contribui para a manutenção de vínculos saudáveis e para a mediação de tensões inerentes ao convívio coletivo, assegurando que o ambiente escolar permaneça propício ao desenvolvimento. Esse conjunto articulado de ações fortalece a cultura inclusiva e consolida a escola como território de justiça educacional.

O estudante deixa de ocupar posição periférica para assumir centralidade nas decisões pedagógicas e organizacionais. O currículo passa a dialogar com suas experiências, interesses e modos próprios de aprender, o que favorece engajamento genuíno e ampliação de repertórios simbólicos. O desenvolvimento integral torna-se referência concreta para o planejamento institucional, contemplando dimensões cognitivas, socioemocionais e éticas. A alfabetização inclusiva, sustentada por essa lógica integradora, reafirma o papel da educação como prática transformadora, capaz de promover autonomia intelectual e participação ativa na vida social.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. **Pensar a diferença: deficiência.** Brasília: Coordenaria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BATISTA, L. S; KUMADA, K. M. O. **Análise metodológica sobre as diferentes configurações da pesquisa bibliográfica.** Revista Brasileira de Iniciação Científica (RBIC), IFSP Itapetininga, v. 8, e021029, p. 1-17, 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Lei nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. Brasília, DF. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

BROWN, L., S. R. J.; JOHNSEN, S. K. **TONI-3 (Forma A): Teste de Inteligência Não-verbal: Uma medida de habilidade cognitiva independente da linguagem – Manual do Examinador.** São Paulo: Vetor: Austin / Pro-ed, 2006.

CABRAL, G. N. **A alfabetização e o letramento digital: uma nova referência de comunicação.** In: ANCHIETA, G. O. S.; COSTA, H. C. O. (org.). *Educação e reflexão: contribuições na docência, tecnologia e na inclusão*. Itapiranga, SC: Editora Schreiben, 2022. v. 1, p. 56-64.

CABRAL, G. N. **A aprendizagem autogerida, o design instrucional e as tecnologias: sua importância e benefícios na aquisição de conhecimentos.** In: CABRAL, G. N.; RAIMUNDO, J. S. B. (org.). *Psicologia, tecnologia e educação: contribuições gerais*. 1. ed. Alegrete, RS: TERRIED, 2023. v. 1, p. 87-101.

CABRAL, G. N. **A gestão educativa atrelada à diversidade cultural e às tecnologias.** In: VIEIRA, D. M. L. et al. (org.). *Tecnologias colaborativas e inclusivas no contexto educacional*. Alegrete, RS: TERRIED, 2022. v. 1, p. 7-20.

CABRAL, G. N. **A importância das competências na educação: um trabalho em constante desenvolvimento.** In: CABRAL, G. N.; RAIMUNDO, J. S. B. (org.). *Psicologia, tecnologia e educação: contribuições gerais*. 1. ed. Alegrete, RS: TERRIED, 2023. v. 1, p. 130-148.

CABRAL, G. N. **A integração de recursos digitais nas práticas pedagógicas remotas: ferramentas tecnológicas fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem.** In: COSTA, H. C. O.; ALVARENGA, A. M. A. (org.). *Educação, tecnologia e inclusão: conhecimentos teóricos e práticos*. Itapiranga, SC: Editora Schreiben, 2023. v. 1, p. 22-32.

CABRAL, G. N. **A inteligência artificial e a educação à distância: contribuições significativas à aprendizagem.** In: CABRAL, G. N.; RAIMUNDO, J. S. B. (org.). *Psicologia, tecnologia e educação: novas perspectivas*. 2. ed. Alegrete, RS: TERRIED, 2023. v. 2, p. 84-98.

CABRAL, G. N. **A inteligência emocional e as competências: uma relação de colaboração e equilíbrio pessoal e profissional.** In: CABRAL, G. N.; RAIMUNDO, J. S. B. (org.). *Psicologia, tecnologia e educação: contribuições gerais*. 1. ed. Alegrete, RS: TERRIED, 2023. v. 1, p. 50-67.

CABRAL, G. N. **A psicologia educativa e o papel do psicólogo educativo na educação moral em valores: uma revisão de literatura.** In: CABRAL, G. N.; RAIMUNDO, J. S. B. (org.). *Psicologia, tecnologia e educação: contribuições gerais*. 1. ed. Alegrete, RS: TERRIED, 2023. v. 1, p. 11-32.

CABRAL, G. N. **Direitos, tecnologias e educação: contribuições abrangentes.** 1. ed. Itapitranga: Schreiben, 2023. v. 1. 117 p.

CABRAL, G. N. **Escola School 21: uma proposta pedagógica diferente.** *Revista Latino-Americana de Estudos Científicos*, v. 3, p. 1-17, 2022.

CABRAL, G. N.; RAIMUNDO, J. S. B. (org.). **Psicologia, tecnologia e educação: contribuições gerais.** 1. ed. Alegrete, RS: TERRIED, 2023. v. 1. 181 p.

CABRAL, G. N.; RAIMUNDO, J. S. B. (org.). **Psicologia, tecnologia e educação: novas perspectivas.** 2. ed. Alegrete, RS: TERRIED, 2023. v. 2. 192 p.

CABRAL, G. N.; RAIMUNDO, J. S. B. (org.). **Psicologia, tecnologia e educação: reflexões contemporâneas.** 3. ed. Alegrete, RS: TERRIED, 2023. v. 3. 242 p.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

DOMICIANO, G. C.; ROSA, B. M. H. **Como o neuropsicopedagogo pode auxiliar famílias de crianças com transtorno do espectro autista.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, ed. 7, a. 2, v. 1, p. 117--127, out. 2017.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B. **A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites.** Contrapontos, v. 19, n. 1, p. 170-184, 2019.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M**. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação.** Logeion: Filosofia da informação, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019.

ISCHKANIAN, S. H. D. et al. **Aprendizagem e cognição: os processos de ensino dos indivíduos com necessidades especiais com ocorrências bem sucedidas na aprendizagem.** In: PORTELA, E. N. et al. (org.). *Educação em movimento: transformações e desafios na contemporaneidade*. 2. ed. Itapiranga, SC: Editora Schreiben, 2022. v. 2, p. 45-54.

ISCHKANIAN, S. H. D. et al. **Neurociências e transtornos de aprendizagem: práticas educativas para (re)significar o trabalho na sala de aula.** In: SANTOS, T. A. (org.). *Ensino e aprendizagem: desafios e possibilidades diante das teorias e práticas inclusivas*. Itapiranga, SC: Editora Schreiben, 2022. v. 1, p. 57-66.

ISCHKANIAN, S. H. D.; CABRAL, G. N. et al. **Robótica sustentável: da reciclagem à educação tecnológica do futuro para preservação do meio.** In: COSTA, H. C. O.; SANTOS, D. A. (org.). *Desafios da educação: a importância da tecnologia e inclusão na prática*. Itapiranga, SC: Schreiben, 2022. v. 1, p. 128-137.

KLIN, A. et al. **Avaliação clínica de crianças com risco de autismo.** Educação, n.58, v. 1, p. 255-297, 2006.

LIMA, F. R. **Sentidos da intervenção neuropsicopedagógica nas dificuldades de aprendizagem na pré-escola.** Educa – Revista Multidisciplinar em Educação, v. 4, n. 7, p. 78-95, jan.-abr. 2017.

MANTOAN, M. T. E. et. al. **A integração de pessoas com deficiência.** São Paulo: Memnon., 1997.

MORALES, W. G. B**. Análisis de Prisma como Metodología para Revisión Sistemática: una Aproximación General.** Saúde em Redes, v. 8, n. sup1, p. 339-360, 2022.

NARCISO, R.; SANTANA, A. C. A. **Metodologias científicas na educação: uma revisão crítica e proposta de novos caminhos.** ARACÊ, v. 6, n. 4, p. 19459-19475, 2025.

PACHECO, J. A. **Currículo: entre teorias e métodos.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.39, n.137, p.383-400, 2009.

PAGE, M. J et al. **The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews.** BMJ, v. 1, n. 1, p. 1-1, 29 mar. 2021.

PRIETO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionaisespeciais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil.** In: ARANTES, V. A. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

RAMALHO, D. M. **Psicopedagogia e neurociência.** Rio de Janeiro: Wak, 2015.

SBNPP – Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia. **Resolução SBNPpn. 03/2014 - Código de Ética Técnico e Profissional da Neuropsicopedagogia.** SBNPP, Joinville, 2016.

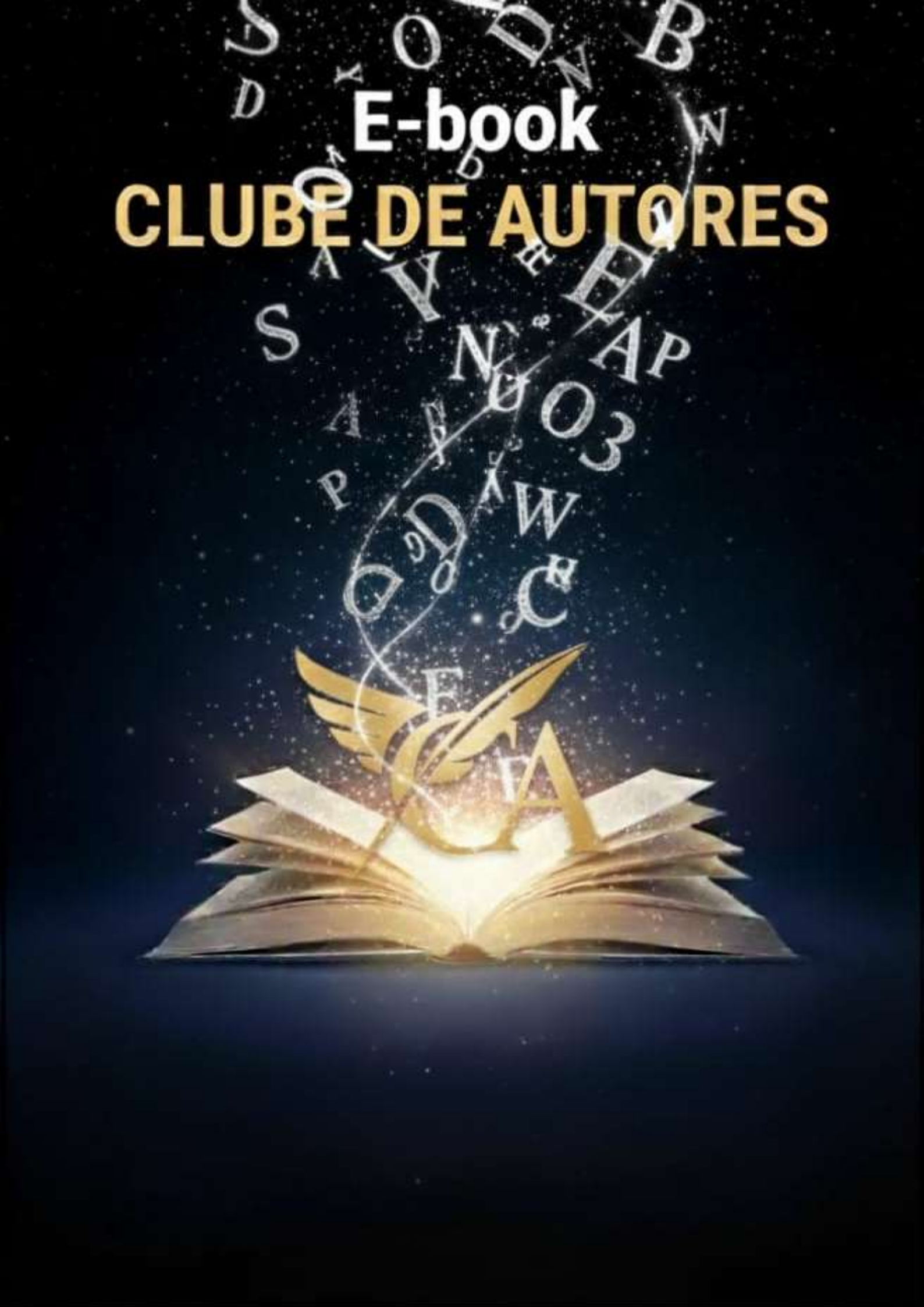
SILVA, L. R. C. et al. **Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente.** In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Anais. Paraná, 2009. p. 4554-4566.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e Criação na Infância.** Tradução de Z. Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica.** Tradução de C. Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2006.


E-book
CLUBE DE AUTORES